

INSTITUTO SUPERIOR MIGUEL TORGA

Escola Superior de Altos Estudos

Percepções de utilidade da formação e motivação para
transferir

Relação entre as percepções de utilidade da formação e a motivação
para transferir os novos conhecimentos adquiridos no local de trabalho

RUI ARMANDO FERREIRA DE SÁ

Dissertação de Mestrado em Gestão de Recursos Humanos e
Comportamento Organizacional

Coimbra, 2011



Percepções de utilidade da formação e motivação para transferir

Relação entre as percepções de utilidade da formação e a motivação para transferir os novos conhecimentos adquiridos no local de trabalho

RUI ARMANDO FERREIRA DE SÁ

Dissertação Apresentada ao ISMT para Obtenção do Grau de Mestre em Gestão de Recursos Humanos e Comportamento Organizacional

Orientador: Professor Doutor Francisco Fontes Moreira

Coimbra, Setembro de 2011

Agradecimentos

Agradeço aos meus pais pelo total apoio que sempre me concederam, não só durante este ano lectivo, mas durante todos os anos lectivos que ficaram para trás.

Agradeço ao meu orientador, Doutor Francisco Fontes Moreira, pela total disponibilidade demonstrada no esclarecimento de dúvidas que foram surgindo ao longo da realização desta dissertação de mestrado, bem como pelos preciosos conselhos fornecidos.

Por fim, agradeço ainda a todos os funcionários do Centro de Formação da Direcção Geral dos Impostos (DGCI), pela pronta receptividade demonstrada em colaborar neste estudo, e pela motivação que igualmente me concederam durante os doze meses em que trabalhei nesta organização.

Resumo

A avaliação da formação representa um factor extremamente relevante para as empresas, pois pretende averiguar em que medida foram alcançados os objectivos em termos de aprendizagem, e verificar em que medida essa aprendizagem foi transferida para o local de trabalho, permitindo assim a possibilidade de avaliar a eficácia da formação realizada.

A partir de um instrumento construído por Caetano & Velada (2007), na presente investigação efectuou-se com sucesso a validação de um instrumento fidedigno que, sustentado por dois estudos empíricos, avalia as reacções de utilidade dos formandos à formação, ou seja, a aplicabilidade prática da mesma, bem como a motivação dos formandos para transferir no local de trabalho as novas aprendizagens adquiridas. Deste modo, podemos afirmar que o principal objectivo da investigação realizada foi alcançado.

Palavras-Chave: Formação; Aprendizagens; Transferir; Utilidade; Motivação

Abstract

The training evaluation represents an extremely important factor for enterprises, because seeks to determine to what extent the objectives have been achieved in terms of learning, and explore whether this learning was transferred to the workplace, thereby allowing the possibility to assess the effectiveness of training undertaken.

From an instrument built by Caetano & Veiled (2007), in the present investigation was carried with successfully the validation a reliable instrument which, supported by two empirical studies, evaluate the trainee utility reactions to training, that is, the practical applicability of the same, and the motivation of trainees to transfer the new learning acquired in the workplace. In this way, we can say that the main objective of this research was achieved.

Keywords: Training, Learning, Transfer, Utility; Motivation

Índice

| | |
|------------|---|
| Introdução | I |
|------------|---|

I. Revisão da literatura

| | |
|---|------|
| 1. Fases da Formação | II |
| 1.1. Modelos de Avaliação da Formação | III |
| 2. Transferência das aprendizagens e seus preditores | V |
| 3. Motivação para transferir | VII |
| 3.1. Teorias sobre a motivação para transferir | VIII |
| 3.2. Factores que influenciam a motivação para transferir | IX |

II. Objectivos

| | |
|--|-----|
| 4. Identificação da problemática de investigação | XI |
| 4.1. Modelo teórico e hipóteses de estudo | XII |

III. Estudo Empírico

| | |
|--|-------|
| 5. Materiais e Métodos | XV |
| 6. Tratamento e análise dos dados | XVI |
| 6.1. Validade do instrumento | XVII |
| 6.2. Consistência interna do instrumento | XXIII |
| 7. Resultados | XXIV |
| 7.1. Discussão dos resultados | XXV |
| 8. Conclusões | XXIX |
| 9. Bibliografia | XXXI |

| | |
|---------------|-------------|
| Anexos | XXXV |
|---------------|-------------|

Introdução

O conceito de formação pode ser definido como “uma acção organizacional planeada de modo sistemático, que possibilita a aquisição de habilidades motoras, atitudinais ou intelectuais, bem como o desenvolvimento de estratégias cognitivas que podem tornar o indivíduo mais apto a desempenhar as suas funções actuais e/ou futuras” (Borges-Andrade, 2002, *cit. in* Abbad & Pilati, 2005). Na mesma linha, Goldstein (1993, *cit. in* Abbad & Pilati, 2005) define formação como “a aquisição sistemática de conhecimentos, habilidades, atitudes, regras e conceitos que resultam num aumento do desempenho no trabalho”.

A formação profissional assume uma especial importância para os trabalhadores e para as empresas, pois na perspectiva do trabalhador, a maior flexibilidade das organizações incentiva à capacidade de improvisação e de aprendizagem, e no ponto de vista das organizações, os profissionais mais qualificados são uma vantagem competitiva para as empresas. Assim, com o objectivo de aumentar as competências dos trabalhadores, assiste-se nas últimas décadas a um grande aumento dos recursos financeiros investidos pelas organizações na formação profissional dos seus trabalhadores. Em Portugal, de acordo com o inquérito à execução das acções de formação profissional – 2003 (DGEEP, 2005), os custos da formação nas empresas naquele ano terão ascendido a 200 milhões de euros.

Decorrente de todo este investimento em formação por parte das empresas, a avaliação da formação tem vindo a assumir grande importância no quadro do desenvolvimento dos recursos humanos, pois os níveis de competitividade actual têm vindo a intensificar a pressão para que se demonstre de que forma essas intervenções contribuem directamente para o desenvolvimento das organizações.

A avaliação da formação consiste num processo sistemático de recolha de dados e de análise da concepção, implementação e consequências das acções de formação realizadas numa organização, com vista a averiguar a sua eficiência, relevância e efeitos na dinâmica organizacional (Goldstein, 1986; Phillips, 1991, *cit. in* Caetano & Velada, 2007).

Um dos aspectos mais importantes na área da formação, diz respeito ao efeito que esta provoca no trabalho do formando, onde se procura compreender de que modo a formação produz mudanças no comportamento do formando, quando este regressa à sua actividade laboral. Portanto, o estudo realizado nesta investigação será de grande utilidade para a comunidade científica, pois actualmente é necessário e imperativo construir instrumentos válidos que avaliem as reacções dos formandos acerca da utilidade da formação, e a motivação que os mesmos formandos apresentam para transferir no local de trabalho as novas competências adquiridas na formação.

Para além da escassez de instrumentos fidedignos que avaliem as dimensões referidas, em Portugal (e não só) existe um número muito diminuto de estudos empíricos que na explicação da transferência (ou não transferência) das aprendizagens adquiridas na formação para o local de trabalho, relacionem factores associados à concepção da formação (como a percepção de utilidade da mesma) e características individuais dos formandos (como a motivação para transferir as novas competências em contexto laboral).

I. Revisão da literatura

1. Fases da Formação

A teoria dos sistemas tem sido frequentemente utilizada na compreensão de todo o processo formativo. Borges-Andrade (1982, *cit. in* Abbad & Lacerda, 2003) entende a formação como um subsistema organizacional, onde o levantamento de necessidades formativas fornece informações para o planeamento da formação, que por sua vez, orientará a execução e a avaliação de todo o processo formativo.

O processo de formação passa por várias fases, desde o diagnóstico de necessidades, concepção, acção de formação, pré-avaliação, *follow-up* e acompanhamento. Nesta última fase, o objectivo é facilitar o processo de cristalização dos conhecimentos obtidos ou aperfeiçoados na formação. Preferencialmente, os *follow-up* deveriam ser efectuados no local de trabalho dos formandos, mas predominantemente são realizados em sala de aula. As chefias e o *coaching* devem ser parte integrante do processo de acompanhamento.

Segundo Taylor & O'Driscoll (1998), as três principais fases no desenvolvimento de um processo formativo são o diagnóstico de necessidades de formação, o desenvolvimento da formação propriamente dita, e a avaliação da formação.

O diagnóstico de necessidades de formação pretende identificar factores individuais, organizacionais ou da envolvente que sugerem a necessidade de formação. A análise de funções, assim como a análise individual, é essencial neste ponto, na medida em que permitirá perceber os factores internos e externos que constroem a acção dos indivíduos e perceber qual o rumo a ser tomado em termos de formação (específica ou geral), ou de outras variáveis que precisem de intervenção (Velada, 2007). A formação propriamente dita pode desenvolver-se de acordo com três métodos distintos: expositivos, activos e grupais (Noe, Hollenbeck, Gerhart & Wright, 2003, *cit. in* Andrade, 2009).

Após ter sido concebida e realizada uma determinada acção de formação, importa proceder à avaliação da formação, percebendo qual o seu impacto nos formandos e na organização. A avaliação da formação assume uma grande importância no desenvolvimento das organizações, porque permite que estas adoptem metodologias, práticas e instrumentos, que poderão melhorar a qualidade da formação praticada.

1.1. Modelos de Avaliação da Formação

Com a avaliação da formação, pretende-se demonstrar em que medida os objectivos da formação foram atingidos. Uma das abordagens mais referenciadas na literatura da avaliação da formação consiste na Abordagem Multinível de Donald Kirkpatrick (1959). Esta abordagem surgiu em 1959, e apesar das críticas (Holton, 1996) e propostas de melhoria (Philips, 2003) que tem recebido, continua a ser a mais aplicada, devido à sua simplicidade e capacidade de auxiliar os actores envolvidos no processo da formação a pensar e realizar a avaliação da formação.

Os pressupostos em que este modelo assenta são os seguintes: cada nível é importante e tem impacto no nível seguinte, conforme se avança nos níveis, o processo torna-se mais complexo, nenhum dos níveis deve ser ignorado, por considerar o nível seguinte mais importante. O modelo de Kirkpatrick (1959, 1998) apresenta quatro níveis de avaliação da formação, que se encontram resumidos e esquematizados no quadro 1.

Quadro 1

Modelo de Kirkpatrick (resumido).

| Níveis | Medição |
|---------|--|
| Nível 1 | Reacções emocionais dos formandos à formação |
| Nível 2 | Aprendizagens adquiridas |
| Nível 3 | Modificação dos comportamentos |
| Nível 4 | Resultados no desempenho organizacional |

Segundo a *American Society for Training and Development* (2002):

- 78% das organizações avaliam as acções formativas ao nível da satisfação dos formandos - nível 1 (reacção);
- Somente 32% avaliam o nível 2 (aprendizagem);
- 9% o nível 3 (comportamento);
- 6% o nível 4 (resultados)

O conceito de reacção presente no modelo hierárquico de Kirkpatrick (1959, 1998) tem sofrido a inclusão de outras variáveis. Warr & Bunce (1995) apresentaram três medidas

de reacção factorialmente distintas: satisfação com a formação, percepção de utilidade e de dificuldade do curso. Alliger et al. (1997) concordaram com esta posição, e sugerem que a avaliação das reacções na perspectiva de Kirkpatrick é fundamentalmente uma avaliação da reacção emocional, que informa apenas acerca da satisfação dos formandos enquanto clientes de um serviço de formação. Estes autores afirmaram a importância de distinguir as reacções afectivas sobre um programa formativo das reacções de utilidade. Estas últimas seriam úteis para aferir acerca da percepção de utilidade da formação para o desempenho no trabalho. Assim, Alliger e colaboradores (1997) propõem a existência de dois componentes básicos que distingam a reacção: o afectivo (satisfação) e o cognitivo (percepções de utilidade e de dificuldade do curso). Deste modo, passam-se a distinguir três tipos de reacções por parte dos formandos à formação: reacções afectivas, de satisfação, instrumentais (de utilidade), e de dificuldade (da aprendizagem).

Abbad, Pantija & Pilati (2001, *cit. in* Abbad & Lacerda, 2003) criticaram a ampliação do conceito de reacção dos formandos à formação, dado que na sua perspectiva, incluir a percepção de dificuldade na definição de reacção poderá levar a confusões conceituais e metodológicas. De acordo com Abbad, Gama & Borges-Andrade (2000, *cit. in* Abbad & Lacerda, 2003), a reacção dos formandos à formação, pode ser entendida como o seu nível de satisfação com vários aspectos relacionados com o curso: programação, apoio prestado ao seu desenvolvimento, aplicabilidade, utilidade, e resultados da formação.

Hamblin (1978) adoptou o modelo de Kirkpatrick, mas desdobrou o último nível em mais dois: mudança organizacional e valor final, que seriam sequenciais, lineares e correlacionados. Phillips (2003) acrescenta ainda um quinto nível ao modelo de Kirkpatrick, denominado de Retorno sobre o Investimento (ROI - *Return of Investment*), que compara os benefícios monetários decorrentes da formação com as suas despesas inerentes.

Alliger & Janak (1989) criticaram o modelo de Kirkpatrick, pois na sua opinião, a os níveis de avaliação tendem a ser pouco/fracamente correlacionados relacionados entre si. Para Holton (1996), a proposta de Kirkpatrick não constitui um modelo, mas sim uma taxonomia, e neste sentido, o autor procurou desenvolver um modelo de avaliação da formação que fosse capaz de ter em conta o contexto real de trabalho, e que contemplasse diversos aspectos capazes de estudar a transferência das aprendizagens. Deste modo, o autor conceptualizou um modelo de avaliação da transferência das aprendizagens focado no desempenho individual, que engloba factores inerentes ao indivíduo, à formação e à organização, susceptíveis de influenciar a transferência da aprendizagem para o desempenho das funções.

Assim, embora seja reconhecida a grande utilidade do modelo de Kirkpatrick, este não possibilita uma análise sobre as relações existentes entre os seus níveis de avaliação e as variáveis que os afectam.

2. Transferência das aprendizagens e seus preditores

A transferência da aprendizagem pode ser entendida como a extensão em que os indivíduos efectivamente aplicam o conhecimento, aptidões e atitudes desenvolvidos no contexto da formação, quando regressam ao seu posto de trabalho.

Segundo Holton & Baldwin (2003), a investigação realizada na área da transferência das aprendizagens, tende a descurar a forma de intervenção para melhorar a transferência, pelo que urge que se adoptem estratégias mais orientadas para a acção.

Sendo a formação fulcral para o sucesso de uma organização, com finalidades fundamentais como a consolidação dos conhecimentos existentes, acompanhar e facilitar a mudança e preparar o futuro (Meignant, 2003), é importante que, não só o levantamento de necessidades de formação e a concepção da acção sejam bem delineados, mas também que se proceda à avaliação do impacto da formação na organização.

No início dos trabalhos realizados nesta área, os investigadores estiveram mais preocupados com a concepção da formação, ou seja, com os factores que têm a ver com o processo de formação, mas mais recentemente, a investigação tem recaído sobre os factores externos ao curso (Ford, Smith, Weissbein, Gully & Salas, 1998).

A forma como a formação é concebida contribui de forma significativa para o sucesso de uma acção de formação, fornecendo ao formando, ou não, a capacidade de transferir a formação para o local de trabalho. É neste sentido que Holton e colaboradores (2000) agrupam as variáveis relacionadas com a concepção da formação no factor designado de capacidade dos formandos para utilizarem o conhecimento e a perícia. Neste factor, os autores englobam variáveis como a percepção de validade de conteúdo, o *design* de transferência, as oportunidades para aplicar a formação e a capacidade pessoal para transferir.

Yamnil & Mclean (2001) consideram que se na formação a tarefa realizada for idêntica às funções futuras dos indivíduos, estes estão simplesmente a praticar a tarefa durante a formação, o que irá corresponder a uma transferência positiva. No caso da tarefa e funções serem diferentes, mas implicarem o mesmo tipo de respostas, o formando poderá generalizar a formação para o seu contexto de trabalho. Segundo Spitzer (1984, *cit. in* Yamnil & Mclean, 2001), a transferência ocorre de forma mais evidente quando se trata de formações de carácter técnico, pois nestas formações são treinados comportamentos específicos e procedimentos aplicáveis às funções dos indivíduos que frequentam a formação.

Não obstante a importância da concepção da formação na transferência das aprendizagens, Baldwin & Ford (1988) classificaram os factores que afectam a transferência

de formação em três categorias: 1 - relacionadas com as competências do formando (conhecimentos, capacidades e experiências), 2 - relacionadas com a personalidade, e 3 - relacionadas com a motivação.

Numa pesquisa efectuada por Abbad (1999), o suporte de transferência e as reacções, foram identificadas como as principais variáveis preditoras do impacto da formação no local de trabalho. As variáveis motivacionais, especialmente as características individuais dos formandos, mereceram especial destaque por parte desta autora, pois explicaram uma porção significativa do impacto da formação no trabalho. Contudo, a mesma autora salienta que as relações entre reacções, aprendizagem e impacto da formação no trabalho não são conclusivas, existindo poucos estudos que tentem encontrar relações entre estas variáveis e outras que poderão constituir-se como seus preditores.

De acordo com Holton (1996) existem quatro grandes categorias de factores capazes de influenciar a transferência das aprendizagens: características dos formandos, concepção da formação, motivação para aprender/transferir, e características do contexto de trabalho. O modelo de Holton (1996, 2005) pressupõe a motivação como uma variável que influencia directamente a transferência da formação, sendo que para este autor a motivação para aprender e para transferir fazem parte do mesmo processo motivacional.

Uma das maiores barreiras identificadas na transferência das aprendizagens prende-se com a percepção dos colaboradores acerca da falta de aplicabilidade prática dos conteúdos formativos, e neste contexto, o desenvolvimento do *Learning Transfer System Inventory* (LTSI) em 2002 por Holton & Bates, veio preencher um vazio existente na avaliação da aprendizagem e nos factores que influenciam e afectam a transferência das aprendizagens. Validado para a realidade portuguesa por Velada (2007), o LTSI tem o objectivo de avaliar e perceber os factores que levam à transferência das aprendizagens efectuadas na formação para o local de trabalho.

Abbad (1999), observa que no estudo do impacto da formação no trabalho, uma das questões empíricas de maior interesse refere-se à relação entre as reacções de utilidade da formação com as características individuais dos formandos e com o ambiente organizacional, que após a formação ter terminado, poderá ser uma questão muito importante na explicação da existência ou não de transferência das aprendizagens adquiridas para o posto de trabalho. A influência directa das reacções afectivas e de utilidade na transferência da formação tem sido comprovada em diversos estudos (Alliger et al., 1997; Axtell et al., 1997; Cheng e Ho, 1998; Mathieu et al., 1992; Tan et al., 2003).

Efectivamente, a abordagem multidimensional na medição das reacções (Ruona et al., 2002; Tan et al., 2003) afirma que estas são preditores significativos da aplicação da aprendizagem no local de trabalho. Por exemplo, no estudo de Mathieu e colaboradores (1992), foi analisada a influência de variáveis individuais e situacionais em medidas da

eficácia da formação, como a motivação da formação, aprendizagem e melhoria do desempenho, tendo sido encontrada uma relação positiva e significativa entre as reacções (afectivas e de utilidade) e a melhoria de desempenho.

Contrariamente aos resultados obtidos no estudo anteriormente citado, Colquitt e colaboradores (2000) verificaram que a relação entre a transferência da formação e as reacções de utilidade não é estatisticamente significativa. Morgan & Casper (2000), referem que uma possível causa para a fraca influência das reacções na avaliação do impacto da formação pode estar relacionada com a sua medição, que comumente é realizada de uma forma pouco credível. De facto, existe alguma evidência empírica que pode suportar esta perspectiva, e que tem por base uma abordagem multidimensional na medição das reacções.

3. Motivação para transferir

Relativamente ao conceito de motivação, existe alguma ambiguidade entre as definições de alguns autores, pois os investigadores orientam-se para a motivação antes e depois da formação, o que pode resultar numa confusão conceptual e empírica. Numa pesquisa empírica realizada por Tannenbaum e colaboradores (1991), a variável motivação da formação é igualmente considerada como uma medida anterior e posterior à formação. Num outro artigo (Holton, 2005) é sugerido um constructo de segunda ordem: a “Motivação para Melhorar o Trabalho Através da Aprendizagem”. Este constructo exprime a combinação entre a motivação para aprender e a motivação para transferir.

A motivação para transferir pode ser encarada como o desejo de aplicar e utilizar as aprendizagens no desempenho das funções em contexto real de trabalho. Para Holton (2006), corresponde à direcção, intensidade, persistência ou esforço empreendido para aplicar as aprendizagens efectuadas na formação no desempenho das funções. A aprendizagem de novos conhecimentos, técnicas ou comportamentos durante a formação é uma condição necessária para se poder efectuar a sua transferência no local de trabalho, mas não é uma condição suficiente, pois é igualmente indispensável que os formandos queiram transferir aquilo que aprenderam (Yamnill & McLean, 2001).

A motivação para transferir as aprendizagens é efectivamente uma das variáveis mais importantes na explicação dos resultados da formação, e relaciona-se com as características individuais dos formandos. A linha de pesquisa que incide sobre estas variáveis, caracteriza-se por investigar a relação entre as características pessoais dos formandos (demográficas, cognitivas, afectivas e motivacionais) e a eficácia da formação, em termos de aprendizagem, reacção e transferência (Abbad, 1999).

A maioria dos estudos que procuram compreender o processo da motivação da formação (*training motivation*), preocupam-se frequentemente com a questão da motivação antes da formação, ou seja, a motivação que os formandos demonstram em aprender o conteúdo formativo – motivação para aprender (Clark et al., 1993; Colquitt et al., 2000; Mathieu et al., 1992; Salas e Cannon-Bowers, 2001) e, menos frequentemente, com a questão da motivação após a formação, isto é, com o desejo dos formandos em aplicarem, no seu contexto de trabalho, aquilo que aprenderam na formação – motivação para transferir (Noe, 1986).

A motivação para transferir faz parte dos processos motivacionais que ocorrem após a formação e que são em grande parte influenciados pelo ambiente de trabalho (Seyler et al., 1998). Esta definição engloba as duas perspectivas da motivação mais estudadas na literatura: a motivação para aprender, como variável anterior da formação, e a motivação para transferir, como variável posterior à formação (Egan et al., 2004).

A motivação dos formandos tem vindo a salientar-se como uma variável fundamental na explicação da transferência da formação, uma vez que formandos com níveis de motivação inadequados irão ter pouca probabilidade de aprender e dominar o conteúdo da formação e o subsequente desempenho da função (Cheng e Ho, 2001; Noe, 1986).

3.1. Teorias sobre a motivação para transferir

Existem três teorias do comportamento humano que podem facilitar a compreensão e explicação dos processos de motivação para a transferência da formação no local de trabalho: a teoria da equidade (Adams, 1963), a teoria das expectativas (Vroom, 1964; Porter & Lawler, 1968), e a teoria do estabelecimento dos objectivos (Locke, 1976; Locke & Latham, 2004).

A teoria da equidade baseia-se no fenómeno da comparação social no trabalho, focando a percepção pessoal de cada um sobre a razoabilidade ou justiça referente a um contexto laboral, comparando o seu desempenho e os respectivos benefícios com o desempenho e benefício dos outros em situações idênticas. Esta teoria assume que se o formando, por ter frequentado a formação, sentir que pode vir a obter equidade nas recompensas, ou noutros aspectos do seu trabalho por si valorizados, haverá uma maior probabilidade que este aprenda algo durante a formação e que essa mesma aprendizagem venha a ser transferida para o trabalho (Noe, 1986).

A teoria das expectativas considera que os indivíduos estarão mais motivados para transferir o que aprenderam na formação, se perceberem que o esforço a realizar irá conduzir à obtenção de recompensas que eles valorizam (Holton, 1996), como oportunidades de progressão na carreira, benefícios sociais, apoio do superior hierárquico,

ou outras melhorias. “Esta teoria considera que a intensidade da tendência para actuar de determinada forma está subordinada à intensidade da expectativa no resultado e na atractividade desse resultado” (Vieira, 2006 *cit. in* Galhanas, 2009).

A teoria do estabelecimento dos objectivos postula que se determinados objectivos são estabelecidos aos formandos, e se os mesmos forem interiorizados e aceites por estes, a probabilidade de que venham a mostrar disposição para os atingir será maior (Yamnill & McLean, 2001). Esta teoria considera que a maior fonte de motivação reside na fixação de objectivos, sendo que para estimular a motivação e obter níveis de desempenho elevados, os objectivos fixados devem ser tanto específicos (geralmente quantitativos e mensuráveis) quanto difíceis de atingir (difíceis mas não impossíveis de atingir).

Alguns pesquisadores, como Noe & Schmitt (1986) e Colquitt & Simmering (1998) sugerem que os aspectos motivacionais relacionados com a formação devem ser examinados sob a perspectiva da teoria das expectativas. Neste sentido, para que qualquer acção de formação seja bem sucedida é necessário que os formandos percebam que a sua participação irá ter como resultado recompensas mais atractivas, como as oportunidades de progressão na carreira ou de outras melhorias, do que se não frequentarem a formação. Caso a formação seja percebida como uma mera perda de tempo, os formandos irão despende o mínimo de esforço ou simplesmente irão desistir (Wexley & Latham, 2002, *cit. in* Velada, 2007).

3.2. Factores que influenciam a motivação para transferir

De acordo com alguns autores (Baldwin & Ford, 1988; Holton, 1996), a motivação para transferir a aprendizagem é determinada por quatro factores fundamentais: realização das expectativas, efeitos da aprendizagem, atitudes para com a função, e utilidade esperada.

Na variável realização das expectativas, os formandos mostrar-se-ão tanto mais motivados para transferir aquilo que aprenderam na formação, quanto mais considerarem que a acção de formação na qual participaram correspondeu às suas expectativas iniciais e conseguiu satisfazer as suas necessidades de aprendizagem relativas ao desempenho da sua função (Yamnill & McLean, 2001).

Relativamente aos efeitos da aprendizagem, os formandos que revelarem índices mais elevados de aprendizagem sentir-se-ão mais capazes de desempenhar a sua função e, por conseguinte, estarão mais motivados para transferir o que aprenderam na formação (Tannenbaum et al., 1991).

No que diz respeito às atitudes para com a função, considera-se que quanto mais positivas forem as mesmas, maior será a motivação para transferir a aprendizagem para o desempenho da função. Apesar da escassa investigação empírica que suporte esta crença, alguns autores (Noe & Schmitt, 1986) verificaram que os formandos com um maior envolvimento com a função mostram-se mais motivados para transferir.

A utilidade esperada diz respeito às percepções dos formandos de que as competências aprendidas na formação são úteis para melhorar o seu desempenho profissional, ajudando a desenvolver as competências de resolução de problemas, o que permite uma redução de erros e o consequente aumento da produtividade.

A motivação para transferir pode também estar dependente das crenças de auto-eficácia dos formandos sobre a sua capacidade para implementar as mudanças requeridas pela formação e por factores ambientais, como o suporte da hierarquia e dos pares, o *feedback* sobre o novo desempenho, e a disponibilização dos recursos (materiais e financeiros) eventualmente requeridos pelas mudanças a introduzir no desempenho.

Têm sido realizados poucos estudos que analisem a problemática da motivação para transferir, e principalmente, que procurem averiguar os seus principais preditores. A relação entre as reacções de utilidade da formação com as características individuais dos formandos, sendo uma questão empírica bastante pertinente para comunidade científica, não tem sido suficientemente explorada.

No entanto, recentemente a motivação tem sido estudada pela sua importância após a formação. Por exemplo, no estudo realizado por Seyler e colaboradores (1998), foram estudados os factores que afectam a motivação para transferir, mais concretamente, os factores situacionais, como a oportunidade de utilização, o suporte dos pares, o suporte do supervisor, e as sanções do supervisor, que explicam grande percentagem da variação na motivação para transferir.

Rowold (2007) demonstrou a relação existente entre a motivação para aprender e para transferir. Um dos resultados do seu estudo sugere que a motivação para aprender é um preditor significativo da motivação para transferir. Esta relação já tinha sido encontrada anteriormente no estudo de Warr e colaboradores (1999), onde foram relacionados os três primeiros níveis de Kirkpatrick. A evidência empírica já mostrou que as reacções de utilidade da formação surgem relacionadas com a motivação para aprender (Clark et al., 1993) e com a motivação para transferir (Ruona, Leimbach, Holton & Bates, 2002), podendo afirmar-se que quanto mais positivas são as percepções de utilidade, maior é a motivação que os formandos revelam, após a formação, para transferir aquilo que aprenderam.

Noe & Smith (1986) sugerem uma relação entre variáveis motivacionais e situacionais na eficácia da formação, definindo a motivação para transferir como uma variável mediadora da relação entre a aprendizagem e a mudança de comportamentos. No

estudo realizado por Egan e colaboradores (2004), é sugerido que a cultura de aprendizagem e a satisfação com o trabalho determinam a motivação para transferir e a intenção de *turnover*. Em 2008, o mesmo autor demonstra a influência da cultura e subcultura organizacional na motivação para transferir.

Num estudo realizado por Caetano & Velada (2007) sobre a motivação para transferir a formação para o local de trabalho, os autores concluíram que o desenvolvimento de competências, a implicação afectiva com a empresa e a percepção de utilidade da formação estão positivamente e significativamente relacionados com a motivação para transferir. Por outro lado, não se verificou a existência de uma relação significativa entre as crenças de auto-eficácia e a motivação para transferir. Nesta investigação, a percepção de utilidade da formação para o desempenho profissional revelou ser o principal determinante da motivação dos formandos para transferirem a formação para o local de trabalho.

Este é o único estudo realizado em Portugal que aborda a relação entre as reacções de utilidade e a motivação para transferir. Contudo, neste estudo foi utilizado um único instrumento de medida para todas as variáveis, o que constitui uma das mais importantes limitações metodológicas desta investigação, pois a variância do método comum pode ter constituído um factor de ameaça à validade interna do estudo.

II. Objectivos

4. Identificação da problemática de investigação

O presente estudo incide sobre a problemática da motivação para transferir a formação para o local de trabalho, situando-se na linha de pesquisas que procuram analisar os seus preditores. A motivação para transferir, sendo uma das variáveis que mais pode influenciar a transferência da formação para o local de trabalho, não tem tido atenção suficiente por parte da literatura empírica.

Deste modo, a actual investigação visa, essencialmente, estudar as potencialidades do instrumento construído por Caetano & Velada (2007), que aborda a questão da transferência da formação e os seus principais determinantes, realizando-se para o efeito, o estudo das suas qualidades psicométricas, que serão posteriormente comparadas com os resultados obtidos pelo estudo levado a cabo pelos autores do questionário.

Pretende-se ainda analisar a relação entre a percepção de utilidade e a motivação para transferir, onde a utilidade da formação será considerada como um preditor extremamente importante na explicação da motivação apresentada pelos formandos para

transferir as aprendizagens que adquiriram na formação para o seu local de trabalho.

Assim, tomando como modelo de análise a teoria das expectativas, irão ser testadas algumas hipóteses de investigação que serão enunciadas um pouco mais à frente. No entanto, ao contrário do que aconteceu no estudo de Caetano & Velada (2007), iremos estudar exclusivamente a variável reacções de utilidade acerca da formação como variável preditora da motivação para transferir, o que reforça a validade interna do estudo.

4.1. Modelo teórico e hipóteses de estudo

Tendo em conta a literatura disponível, a motivação para transferir encontra-se relacionada com as expectativas (Baldwin & Ford, 1988; Hicks & Klimiski, 1987), sendo que a teoria das expectativas de Vroom (1964) relaciona a motivação e o desempenho através: da relação entre a quantidade de esforço e o desempenho resultante; da relação entre o desempenho e a recompensa; e da relação entre recompensa e satisfação de metas pessoais.

Vroom (1964) define expectativa como um momento de crença que corresponde à probabilidade de que um acto particular venha a preceder um determinado resultado. Este modelo enfatiza a capacidade ou aptidão individual para desempenhar preferencialmente uma tarefa específica, avaliando o tipo de resultados que o indivíduo irá recolher com base no tipo de esforço e desempenho utilizado.

A teoria Multifactorial de Porter & Lower (1968), sendo uma extensão da teoria de Vroom (1964), postula que o esforço efectuado pelo indivíduo não resulta necessariamente em desempenho, e considera quatro variáveis principais que condicionam a motivação: o Esforço, o Desempenho, as Recompensas e a Satisfação (Rocha, 2007, *cit. in* Galhanas, 2009).

O esforço consiste na energia que os indivíduos empregam numa actividade e é condicionado pelo valor da recompensa e pela probabilidade de ser recompensado pelo esforço. O desempenho é consequência do esforço, e é influenciado por factores como as aptidões, traços e papel das percepções (de que forma o indivíduo perspectiva o seu trabalho). As recompensas dependem do desempenho e podem ser intrínsecas, como por exemplo, a satisfação pelo dever cumprido, e o sentimento de realização, ou extrínsecas, como as recompensas monetárias, promoções, entre outras. Os autores sugerem também que as recompensas intrínsecas levam mais depressa ao bom desempenho do que as recompensas extrínsecas, porque as primeiras decorrem directamente do desempenho na tarefa. Por fim, a satisfação deriva de todo o processo de esforço, desempenho e recompensa, salientando-se ainda a influência da equidade na atribuição das recompensas como factor que pode condicionar o nível de satisfação do indivíduo.

Portanto, de acordo com a teoria das expectativas, os indivíduos estarão mais motivados para transferir as novas aprendizagens aprendidas na formação, quanto mais perceberem que o esforço de transferência conduzirá à obtenção de recompensas por si valorizadas. O desempenho profissional é consequência deste esforço realizado, no entanto, o desempenho é igualmente influenciado por outros factores, como características individuais dos formandos, especificidades das funções e contexto laboral em que estão inseridos.

Deste modo, embora se perspetive que quanto maior for a percepção dos formandos relativamente à utilidade da formação, maior será a sua motivação para transferir, não se poderá afirmar peremptoriamente que a transferência será efectivamente realizada, pois existe um vasto conjunto de determinantes no desempenho da função que influenciam a transferência.

Holton (2006), tendo em consideração as características individuais dos formandos, considera dois tipos de expectativas susceptíveis de influenciar a transferência das aprendizagens: as expectativas de desempenho – esforço de transferência e as expectativas de resultados.

As expectativas de desempenho consistem no sentimento intrínseco do indivíduo de que o esforço empreendido para a transferência das aprendizagens provocará alterações no desempenho das funções. Os indivíduos acreditam que utilizar competências e conhecimentos aprendidos na formação, irá melhorar o seu desempenho e acreditam que o esforço de transferência irá afectar a sua produtividade e eficácia. As expectativas de resultados correspondem à crença de que as alterações no desempenho das funções irão permitir a obtenção de resultados com valor para o indivíduo. Acreditam que a aplicação de competências e conhecimentos aprendidos na formação, irá conduzir a um reconhecimento desse valor por parte da organização, através de acções próprias, tal como as recompensas.

Tomando como modelo de análise a teoria das expectativas, pressupõe-se que caso os formandos atribuam utilidade prática à formação, sentir-se-ão mais motivados para a transferir no seu local de trabalho. Deste modo, tendo em conta o esforço e empenho utilizados na realização de uma determinada tarefa, os indivíduos esperam receber determinadas recompensas. Neste sentido, e tendo em conta as definições enunciadas, o presente estudo de investigação pretende testar as seguintes hipóteses:

H1: Quanto maiores forem as percepções de utilidade acerca da formação, maior será a motivação para utilizar no trabalho as novas aptidões e conhecimentos adquiridos.

H2: Quanto maior for a percepção de que a formação aumentará o desempenho, maior será o empenho para aplicar no trabalho os novos conhecimentos/técnicas.

H3: Quanto maior for a percepção de que a formação permitirá um aumento do desempenho, maior será a disposição em aplicar no trabalho as novas aprendizagens.

H4: Quanto maior for a percepção de que a formação aumentará o desempenho, maior será o esforço para aplicar no trabalho as novas aptidões.

H5: Quanto maior for a percepção de que a formação aumentará a eficácia, maior será o empenho para aplicar no trabalho os novos conhecimentos/técnicas.

H6: Quanto maior for a percepção de que a formação aumentará a eficácia, maior será a disposição para aplicar no trabalho as novas competências.

H7: Quanto maior for a percepção de que a formação aumentará a eficácia, maior será o esforço para aplicar no trabalho as novas aprendizagens.

H8: Quanto maior for a percepção de que a formação permitirá um aumento da produtividade, maior será o empenho em aplicar no trabalho os novos conhecimentos.

H9: Quanto maior for a percepção de que a formação permitirá um aumento da produtividade, maior será a disposição em aplicar no trabalho as novas competências.

H10: Quanto maior for a percepção de que a formação aumentará a produtividade, maior será o esforço para aplicar no trabalho as novas aptidões.

Na figura 1, apresentam-se esquematicamente as hipóteses de investigação enunciadas.

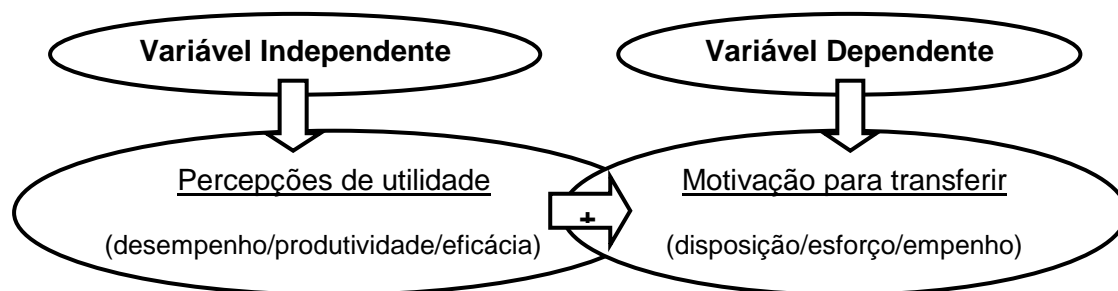


Figura 1. Esquema das hipóteses de investigação.

III. Estudo Empírico

5. Materiais e Métodos

Participantes

A amostra do presente estudo é uma amostra de conveniência, constituída por 233 indivíduos que trabalham na Direcção Geral dos Impostos (DGCI). No quadro 2 apresentam-se as estatísticas descritivas dos indivíduos que participaram neste estudo.

Quadro 2

Caracterização da amostra.

| Características sociodemográficas e organizacionais da amostra | <i>n</i> (%) | Total (<i>N</i>) | Idade (anos) <i>M</i> (<i>DP</i>) | Idade (anos) Máximo | Idade (anos) Mínimo |
|--|--------------|--------------------|--|------------------------|------------------------|
| Sexo | | 233 | 47.1 (7.6) | 60 | 23 |
| Feminino | 136 (58.4%) | | | | |
| Masculino | 95 (40.8%) | | | | |
| Não respondeu | 2 (0.9%) | | | | |
| Idade (anos) | | | | | |
| Respostas | 186 (79.8%) | | | | |
| Não respondeu | 47 (20.2%) | | | | |
| Idade (Categoria) | | | | | |
| Até 30 anos | 4 (1.7%) | | | | |
| 31 a 40 anos | 52 (22.3%) | | | | |
| 41 a 50 anos | 94 (40.3%) | | | | |
| 51 a 60 anos | 83 (35.6%) | | | | |
| Habilitações Académicas | | | | | |
| Até ao 9º ano | 2 (0.9%) | | | | |
| 10º/11º ano | 26 (11.2%) | | | | |
| 12º ano | 111 (47.6%) | | | | |
| Bacharelato | 11 (4.7%) | | | | |
| Licenciatura ou superior | 83 (35.6%) | | | | |
| Antiguidade na Empresa | | | | | |
| Até 10 anos | 21 (9.0%) | | | | |
| 11 a 20 anos | 57 (24.5%) | | | | |
| 21 a 30 anos | 129 (55.4%) | | | | |
| 31 a 40 anos | 24 (10,3%) | | | | |
| Mais de 40 anos | 2 (0.9%) | | | | |
| Funções de Chefia | | | | | |
| Sim | 78 (33.5%) | | | | |
| Não | 147 (63.1%) | | | | |
| Não respondeu | 8 (3.4%) | | | | |

Notas: *M* = Média; *DP* = Desvio Padrão

Como se pode observar no quadro em cima apresentado, relativamente às variáveis sociodemográficas dos participantes deste estudo, 136 (58.4%) são do sexo feminino, a média de idades é de 47.1 anos, 94 (40.3%) têm idades compreendidas entre os 41 e os 50 anos, e 111 (47.6%) possuem como habilitação literária o 12º ano. No que concerne às variáveis organizacionais, 129 participantes (55.4%) têm uma antiguidade na DGCI compreendida entre os 21 e os 30 anos, e por fim 147 destes participantes (63.1%) não possuem qualquer cargo de chefia.

Todos os indivíduos que participaram nesta investigação frequentaram acções de formação promovidas pelo centro de formação da DGCI. As formações decorreram no concelho de Lisboa, tiveram uma duração de 6 horas, e incidiram sobre as seguintes áreas formativas: aplicações informáticas, fiscalidade e áreas conexas.

Instrumentos e procedimentos

O instrumento utilizado no presente estudo¹ foi o questionário de auto-resposta adaptado de Caetano & Velada (2007). O questionário original destes autores avalia o desenvolvimento de competências, as crenças de auto-eficácia, a implicação afectiva, a percepção de utilidade da formação, e a motivação para transferir. Com o objectivo de reduzir a ameaça à validade interna do presente estudo, foram incluídos somente os itens que avaliam a utilidade da formação e a motivação para transferir.

O questionário utilizado incluía uma breve introdução sobre a natureza do estudo, sendo constituído por cinco itens que avaliam a motivação para transferir e quatro itens que avaliam a utilidade da formação, e utiliza como formato de resposta uma escala de Likert, com cinco níveis (discordo totalmente, discordo, não concordo nem discordo, concordo, concordo totalmente). Complementarmente, foram igualmente incluídas variáveis relacionadas com as características sociodemográficas e organizacionais, que abrangem um conjunto de informações acerca dos respondentes: sexo, idade, habilitações académicas, antiguidade na empresa, e funções de chefia.

Após ter sido explicado o objectivo do estudo, e garantida a confidencialidade dos dados fornecidos, no final de cada acção de formação procedeu-se à distribuição dos questionários. Desta forma, foram recolhidos 233 questionários válidos.

6. Tratamento e análise dos dados

A análise estatística dos dados foi realizada através da versão 15.0 do programa SPSS (*Statistical Package for Social Sciences*).

¹ Consultar Anexo I

Com o intuito de aferir a aderência dos itens aos respectivos factores, tal como no estudo original de Caetano & Velada (2007), efectuou-se uma análise factorial exploratória de componentes principais, com uma rotação *Varimax*. De seguida realizou-se o cálculo dos *alphas* de Cronbach relativos aos factores obtidos.

Relativamente aos pressupostos subjacentes à necessidade de adequação dos dados da amostra à aplicação da análise factorial, o teste de esfericidade de *Bartlett* deverá revelar significância estatística ($p < .005$), e a medida de adequação amostral (*Kaiser-Meyer-Olkin*) deverá variar entre 0 e 1 ($KMO = .6$ constitui o valor mínimo).

Na realização da análise factorial, fixou-se como limiar de aceitabilidade psicométrica correlações com magnitude acima de .30 (McCrae & Costa, 1994, *in*. Lima, 1997; Miguel, 2006).

No que respeita à determinação do número de factores a extrair seguiram-se os critérios de Kaiser (reter os factores com *eigenvalue* ≥ 1.0) e do teste *scree* de Catell (representação gráfica dos *eigenvalues*), retendo-se os que se encontram acima do ponto de inflexão, pois são estes que mais contribuem para explicar a variância dos dados.

Na avaliação do índice de consistência interna recorreu-se aos valores estipulados por Pestana & Gageiro (2005), os quais consideram que a consistência interna é inadmissível quando o *alpha* é inferior a .60, fraca quando o *alpha* se situa entre .60 e .70, razoável quando o *alpha* está compreendido entre .70 e .80, boa quando o *alpha* pertence ao intervalo .80 e .90 e muito boa quando o *alpha* é superior a .90. De acordo com os mesmos autores, nas correlações item-total consideraram-se admissíveis as correlações superiores a .20.

6.1. Validade do instrumento

Inicialmente, a questão que se coloca diz respeito à necessidade de adequação dos dados da amostra à aplicação da análise factorial. A informação proveniente do índice *Kaiser-Meyer-Olkin* (KMO)² apresenta um valor de .89; teste de esfericidade de Bartlett = 1223.275; $p < .001$, o que indica uma boa matriz correlacional, assumindo-se portanto a existência de correlações estatisticamente significativas entre as variáveis que integram a matriz factorial.

Com o objectivo de encontrar parâmetros que expliquem a matriz de correlação alcançada no estudo original realizado em Portugal, onde foram encontrados dois factores independentes com uma correlação elevada entre si, replicou-se uma análise factorial

² Consultar Anexo II

exploratória com o método componentes principais, seguida de uma rotação *varimax* (quadro 3).

Quadro 3

Análise Factorial Exploratória (AFE) – Componentes Principais e Rotação Varimax.

| | Factores |
|--|----------|
| | 1 |
| 1. Sinto-me muito empenhado(a) em aplicar no meu trabalho aquilo que aprendi nesta acção de formação | .77 |
| 2. Gostaria de ter aprendido isto há mais tempo para o aplicar no meu trabalho | .51 |
| 3. Estou disposto(a) a aplicar no meu trabalho a maior parte daquilo que aprendi nesta acção de formação | .74 |
| 4. Estou desejoso(a) de aplicar no trabalho os novos conhecimentos/técnicas que aprendi | .74 |
| 5. Vou esforçar-me por aplicar o que aprendi | .68 |
| 6. Esta acção de formação vai permitir melhorar bastante o meu desempenho | .80 |
| 7. Esta acção de formação tem valor prático para o meu trabalho | .83 |
| 8. Esta acção de formação vai permitir-me ser mais eficaz no trabalho | .87 |
| 9. Esta acção de formação fará aumentar a minha produtividade pessoal | .81 |

Ao contrário do que aconteceu no estudo original, encontrou-se uma solução de um factor e não de dois, com *eigenvalues* superiores a 1 e responsável por 57.25% da variância total explicada³. O gráfico *scree plot*, assente no critério de Cattell, fornece apoio à solução encontrada, verificando-se que o ponto de inflexão situa-se claramente no factor dois, pois os restantes valores próprios aproximam-se de zero e formam uma recta quase horizontal⁴. A representação dos itens no espaço factorial⁵ confirma que estes medem conceitos semelhantes. Devido aos resultados obtidos é impossível estabelecer qualquer relação entre os itens e os seus respectivos factores, e portanto, procedeu-se a uma análise factorial forçada a dois factores.

Realizou-se então uma análise factorial forçada a dois factores, em que o procedimento foi igual à anterior, estando os resultados desta análise factorial apresentados

³ Consultar Anexo III

⁴ Consultar Anexo IV

⁵ Consultar Anexo V

no quadro 4, e sendo a solução encontrada com *eigenvalues* superiores a 1 responsável por 67,88% da variância total explicada⁶.

Quadro 4

AFE – Componentes Principais e Rotação Varimax – Forçada a dois Factores.

| | Factores | |
|--|----------|------|
| | 1 | 2 |
| 1. Sinto-me muito empenhado(a) em aplicar no meu trabalho aquilo que aprendi nesta acção de formação | .36 | .74 |
| 2. Gostaria de ter aprendido isto há mais tempo para o aplicar no meu trabalho | .71 | -.01 |
| 3. Estou disposto(a) a aplicar no meu trabalho a maior parte daquilo que aprendi nesta acção de formação | .19 | .87 |
| 4. Estou desejoso(a) de aplicar no trabalho os novos conhecimentos/técnicas que aprendi | .62 | .42 |
| 5. Vou esforçar-me por aplicar o que aprendi | .18 | .79 |
| 6. Esta acção de formação vai permitir melhorar bastante o meu desempenho | .74 | .39 |
| 7. Esta acção de formação tem valor prático para o meu trabalho | .56 | .62 |
| 8. Esta acção de formação vai permitir-me ser mais eficaz no trabalho | .76 | .47 |
| 9. Esta acção de formação fará aumentar a minha produtividade pessoal | .78 | .36 |

Na interpretação desta análise factorial, constata-se que relativamente ao factor motivação para transferir, os itens “Sinto-me muito empenhado(a) em aplicar no meu trabalho aquilo que aprendi nesta acção de formação”, “Estou disposto(a) a aplicar no meu trabalho a maior parte daquilo que aprendi nesta acção de formação” e “Vou esforçar-me por aplicar o que aprendi” distinguem-se claramente dos restantes, coincidindo com os resultados obtidos no estudo original de Caetano & Velada (2007), pois apresentam cargas factoriais significativamente elevadas no mesmo factor (factor 2). No que concerne ao factor utilidade da formação, verifica-se que os itens “Esta acção de formação vai permitir melhorar bastante o meu desempenho”, “Esta acção de formação vai permitir-me ser mais eficaz no trabalho”, e “Esta acção de formação fará aumentar a minha produtividade pessoal” coincidem igualmente com o estudo dos autores que validaram este instrumento, apresentando cargas factoriais elevadas no mesmo factor (factor 1).

Resultante dos valores obtidos, decidiu-se utilizar somente os itens que nesta análise factorial confirmam os resultados do primeiro estudo de validação do instrumento,

⁶ Consultar Anexo VI

dado que assim poder-se-á criar um questionário mais consistente e sustentado por dois estudos de validação.

Estudos de validade do questionário reduzido a 6 itens

De acordo com a opção escolhida, foi calculado o índice *Kaiser-Meyer-Olkin* (KMO)⁷ somente para os itens já referenciados. Este índice apresentou um valor de .83; teste de esfericidade de Bartlett = 796,043; $p < .001$, o que indica a existência de uma boa matriz correlacional, com correlações estatisticamente significativas entre as variáveis que integram a matriz factorial.

De seguida foi realizada mais uma análise factorial exploratória forçada a dois factores, com uma rotação *varimax*, onde é pretendida a extracção de dois factores perfeitamente distintos e correlacionados entre si.

Como era de esperar, a análise factorial realizada demonstrou a existência de cargas factoriais bastante elevadas, com valores homogéneos na distinção dos dois factores, onde a solução encontrada (com *eigenvalues* superiores a 1) é responsável por 77.80% da variância total explicada⁸. No quadro 5 podemos comparar os resultados obtidos nesta investigação com os alcançados no estudo original para os mesmos seis itens.

Quadro 5

AFE – Componentes Principais e Rotação Varimax: Comparação com a Versão Original

| | Factores | | Estudo original (Caetano & Velada, 2007) | |
|--|------------|------------|---|------------|
| | 1 | 2 | 1 | 2 |
| 1. Sinto-me muito empenhado(a) em aplicar no meu trabalho aquilo que aprendi nesta acção de formação | .33 | .77 | .29 | .67 |
| 2. Estou disposto(a) a aplicar no meu trabalho a maior parte daquilo que aprendi nesta acção de formação | .28 | .85 | .29 | .83 |
| 3. Vou esforçar-me por aplicar o que aprendi | .24 | .80 | .15 | .58 |
| 4. Esta acção de formação vai permitir melhorar bastante o meu desempenho | .82 | .29 | .52 | .42 |
| 5. Esta acção de formação vai permitir-me ser mais eficaz no trabalho | .87 | .34 | .91 | .29 |
| 6. Esta acção de formação fará aumentar a minha produtividade pessoal | .88 | .26 | .57 | .33 |

⁷ Consultar Anexo VII

⁸ Consultar Anexo VIII

A representação dos itens no espaço factorial confirma que os factores extraídos medem conceitos diferentes⁹, contudo, o gráfico *scree plot* não fornece total apoio à solução encontrada, pois embora seja a partir do ponto 3 que os restantes valores próprios mais se aproximam de zero, o ponto de inflexão situa-se no factor 2¹⁰.

Tendo-se fixado como limiar de aceitabilidade psicométrica correlações com magnitude acima de .30, verifica-se que as cargas factoriais apresentadas em ambas as análises factoriais representadas no quadro 7 são bastante elevadas.

Comparando os resultados obtidos na nossa análise factorial com os obtidos por Caetano & Velada (2007), observa-se que na actual análise factorial, cinco dos seis itens apresentados obtiveram cargas factoriais mais elevadas, o que contribui para uma maior fidedignidade do instrumento.

Analisando as cargas factoriais dos vários itens, e comparando-as com as obtidas no estudo original, somente o item “Esta acção de formação vai permitir-me ser mais eficaz no trabalho” obteve neste estudo uma carga factorial (.87) mais baixa em relação à obtida no estudo original (.91). No entanto, como se compreende, esta diferença não é significativa, ao contrário do que acontece com alguns itens que no nosso estudo obtiveram cargas factoriais significativamente mais elevadas, quando comparadas com as que foram encontradas na investigação de Caetano & Velada (2007).

O item “Estou disposto(a) a aplicar no meu trabalho a maior parte daquilo que aprendi nesta acção de formação” apresentou no nosso estudo uma carga factorial de .85, que quando comparada com a obtida no estudo original (.83), constata-se que é mais elevada, o entanto, o incremento da carga factorial constatado não é substancial, e portanto, existem quatro itens que com a presente investigação obtiveram cargas factoriais significativamente mais consistentes, e consequentemente mais fiáveis para futuras investigações.

Relativamente ao factor motivação para transferir, o item “Sinto-me muito empenhado(a) em aplicar no meu trabalho aquilo que aprendi nesta acção de formação” obteve uma carga factorial de .77, quando no estudo original esta foi de .67, e para o item “Vou esforçar-me por aplicar o que aprendi” foi encontrada uma carga factorial de .80, que é bastante mais elevada do que a encontrada no estudo original (.58). No que concerne ao factor percepção de utilidade da formação, o item “Esta acção de formação vai permitir melhorar bastante o meu desempenho” apresentou uma carga factorial de .82, que ultrapassa largamente a carga factorial encontrada no estudo original (.52), e por fim o item “Esta acção de formação fará aumentar a minha produtividade pessoal” apresentou na

⁹ Consultar Anexo IX

¹⁰ Consultar Anexo X

presente investigação uma carga factorial de .88, que é significativamente mais alta do que a obtida no primeiro estudo realizado, que foi de .57.

Neste sentido, os factores motivação para transferir a formação no local de trabalho, e percepção de utilidade da formação, bem como as seis variáveis escolhidas de entre as nove do instrumento original que consubstanciam a avaliação de cada um dos factores em análise, definem-se conceptualmente do seguinte modo:

Variável Dependente

A nível conceptual, a motivação para transferir “exprime o desejo dos formandos em aplicarem, no seu contexto de trabalho, aquilo que aprenderam na formação” (Noe, 1986). Especificamente, como refere Holton (2006), este conceito pode ser entendido como a direcção, intensidade, persistência ou esforço despendido para pôr em prática no seio laboral as novas aprendizagens efectuadas na formação. Assim, podemos analisar a motivação para transferir tendo em conta, o empenho, a disposição e o esforço que os formandos despendem na tentativa de aplicarem no seu trabalho as novas competências.

A nível conceptual, o empenho para transferir poder ser definido como o sentimento intrínseco dos formandos relativamente às energias que irão despende para transferir as novas aprendizagens no local de trabalho.

A nível conceptual, a disposição para transferir pode ser definida como a tendência dos formandos para transferir as novas aprendizagens no local de trabalho, onde estes disponibilizam as suas capacidades, no sentido aplicarem no trabalho o que aprenderam na formação.

A nível conceptual, o esforço para transferir no trabalho o que foi aprendido na formação, consiste na quantidade de energia que os formandos irão empregar na transferência das novas competências para o seu local de trabalho.

Variável Independente

A nível conceptual, a percepção de utilidade da formação, refere-se à compreensão dos formandos de que as competências enfatizadas na formação são realmente úteis para melhorar o seu desempenho profissional. Deste modo, podemos analisar a percepção de utilidade da formação na perspectiva de como os formandos a vêem, ou seja, se eles a percebem como uma possibilidade de aumentar o seu desempenho, a sua eficácia e a sua produtividade no trabalho.

A nível conceptual, o desempenho profissional refere-se à execução de um conjunto de comportamentos e actividades relacionadas com os deveres e obrigações de uma determinada função, durante um período de tempo previamente estabelecido.

A nível conceptual, a eficácia profissional pode ser definida como a execução das tarefas laborais relativas às funções de um trabalhador, com o menor número de erros possível.

A nível conceptual, a produtividade profissional pode ser definida como a realização das tarefas inerentes ao conteúdo funcional de um determinado posto de trabalho, num curto período de tempo e com o menor número de erros possível.

6.2. Consistência interna do instrumento

A análise da fidelidade das escalas¹¹ foi realizada para os três itens que avaliam a motivação para transferir, bem como para os três itens que avaliam a percepção de utilidade da formação.

No que diz respeito às variáveis que avaliam a motivação para transferir, obteve-se um bom valor de consistência interna (.81). Por sua vez, para as variáveis que avaliam a percepção de utilidade da formação, foi igualmente obtido um bom valor de fiabilidade (.89).

Comparando estes resultados com os obtidos no estudo original, e tendo em conta que no estudo de Caetano & Velada (2007) o factor motivação para transferir incluiu cinco itens, e o factor utilidade da formação incluiu quatro itens, constata-se que relativamente ao primeiro factor a consistência interna desceu um pouco, pois no estudo original o valor de *alpha* de Cronbach foi de .85. No entanto, no que concerne ao segundo factor, a consistência interna obtida no nosso instrumento foi um pouco mais elevada, dado que a obtida no estudo original foi de .86.

Portanto, podemos concluir que o estudo realizado na presente dissertação de mestrado contribuiu para uma maior fidelidade do instrumento criado por Caetano & Velada (2007), pois as diferenças encontradas entre os valores de consistência interna obtidos nos dois estudos não são significativas, apresentando ambos bons níveis de fiabilidade nas duas dimensões (bem acima de .70).

Numa análise mais detalhada dos itens pertencentes ao factor motivação para transferir¹², e pertencentes ao factor percepção de utilidade da formação¹³, constata-se que todos os itens apresentam correlações elevadas com a escala total (acima de .30), e contribuem para um incremento da consistência interna total, pois a eliminação de qualquer

¹¹ Consultar Anexo XI

¹² Consultar Anexo XII

¹³ Consultar Anexo XIII

um deles diminui o valor do *alpha* de Cronbach obtido para os três itens considerados em cada um dos factores. No mesmo quadro podemos observar que as relações existentes entre cada item e a escala total revelam resultados superiores aos valores mínimos estabelecidos.

No factor motivação para transferir, o item “Estou disposto(a) a aplicar no meu trabalho a maior parte daquilo que aprendi nesta acção de formação”, apresenta a mais elevada correlação com os valores totais da escala (.74).

Relativamente aos itens situados na dimensão percepção de utilidade da formação, estes contribuem igualmente para o aumento da consistência interna total. Neste factor, é o item “Esta acção de formação vai permitir-me ser mais eficaz no trabalho” que apresenta a correlação mais elevada com os valores totais da escala (.84).

7. Resultados

No sentido de testar as hipóteses de investigação já apresentadas, utilizaram-se procedimentos de estatística bivariada. A correlação bivariada é uma metodologia que relaciona (em termos de sentido e magnitude) uma variável dependente, cujo comportamento se quer prever, com uma variável independente, que contribui para a explicação da primeira. Nesta metodologia, a técnica de investigação utilizada é o coeficiente de pearson (*r* de pearson - teste paramétrico) ou o coeficiente de spearman (*rho* de spearman – teste não paramétrico), que exploram (detectam e descrevem) a relação entre as variáveis (magnitude e direcção).

Em todas as correlações realizadas, os pressupostos de normalidade ($p > .05$), homocedasticidade ($p > .05$) e linearidade não foram cumpridos. Deste modo, foram utilizadas as técnicas não paramétricas, ou seja o *rho* de spearman. Convém salientar que as alternativas não paramétricas produzem testes de significância com menos poder que os correspondentes paramétricos, e que em amostras grandes ($N \geq 100$), correlações pequenas alcançam significância estatística.

De acordo com Cohen (1998), a magnitude da relação entre as variáveis varia consoante os seguintes valores de correlação: .10 a .29 ou -.10 a -.29 (pequeno), .30 a .49 ou -.30 a -.49 (médio), .50 a .1.0 ou -.50 a -.1.0 (grande).

O resumo das estatísticas para as correlações entre os factores estudados nesta investigação encontram-se representadas no quadro 6, e o resumo das estatísticas para as correlações entre as seis variáveis estudadas que fazem parte de cada um dos factores citados encontram-se representadas no quadro 7.

Quadro 6

Estatísticas para as correlações entre os factores.

| Factores | M | D.P | 1 | 2 |
|--|------|-----|-------------|--------|
| Motivação para transferir ^a | 4.34 | .02 | .67* | (.81)b |
| Utilidade da formação ^a | 3.81 | .04 | (.89) | |

NOTA: a. Escala de 1 a 5 (1 = discordo totalmente; 5 = concordo totalmente)

b. A diagonal apresenta os valores do *alpha* de Cronbach

* $p < .01$

Quadro 7

Estatísticas para as correlações entre as variáveis.

| Variáveis | M | D.P | Empenho em transferir | Disposição em transferir | Esforço em transferir | Melhoria do desempenho | Melhoria da eficácia | Melhoria da produtividade |
|--|------|------|-----------------------|--------------------------|-----------------------|------------------------|----------------------|---------------------------|
| Empenho em transferir ^a | 4.21 | .72 | 1.00 | .66* | .51* | .45* | .55* | .50* |
| Disposição em transferir ^a | 4.39 | .63 | .66* | 1.00 | .60* | .52* | .56* | .50* |
| Esforço em transferir ^a | 4.42 | .61 | .51* | .60* | 1.00 | .54* | .50* | .45* |
| Melhoria do desempenho ^a | 3.90 | .90 | .45* | .52* | .54* | 1.00 | .70* | .65* |
| Melhoria da eficácia ^a | 3.91 | .92 | .55* | .56* | .50* | .70* | 1.00 | .78* |
| Melhoria da produtividade ^a | 3.61 | 1.04 | .50* | .50* | .45* | .65* | .78* | 1.00 |

NOTA: a. Escala de 1 a 5 (1 = discordo totalmente; 5 = concordo totalmente)

* $p < .01$

7.1. Discussão dos resultados

Conforme se observa nas correlações apresentadas nos quadro 6 e 7, existe uma associação positiva e muito significativa do ponto vista estatístico ($p < .001$) entre todas as variáveis independentes e dependentes. No entanto, no quadro 7 verifica-se também que as correlações existentes entre as variáveis independentes são bastante elevadas (algumas acima de .70), o que levanta problemas de multicolinearidade, que neste caso não se trata de um problema grave, porque o objectivo de análise é somente a previsão de comportamento das variáveis dependentes consideradas.

Uma análise mais detalhada sobre as variáveis estudadas na nossa investigação é apresentada em baixo, onde podemos testar as hipóteses de investigação apresentadas.

Hipótese 1

A principal hipótese de investigação deste estudo sugere que, quanto maiores forem as percepções de utilidade acerca da formação, maior será a motivação para utilizar no trabalho as novas aptidões e conhecimentos. O coeficiente de correlação obtido ($\rho = .67$, $p < .01$) indica a existência de uma associação muito forte e positiva entre as variáveis em análise. O facto desta associação ser muito significativa do ponto de vista estatístico

($p < .001$), confirma a hipótese de investigação apresentada. Através do coeficiente de determinação ($\rho^2 = .67^2$), verifica-se que as percepções de utilidade formação ajudam a explicar 44.89% da variância que se verifica na motivação em transferir as novas aptidões adquiridas.

Hipótese 2

No que respeita à segunda hipótese de investigação, confirmou-se que quanto maior for a percepção que a formação aumentará o desempenho, maior será o empenho para aplicar no trabalho os novos conhecimentos/técnicas. Deste modo, o coeficiente de correlação entre estas duas variáveis é medianamente elevado ($\rho = .45$, $p < .01$), indicando a existência de uma associação média e positiva. Do ponto de vista estatístico, o valor encontrado para a associação entre estas duas variáveis é muito significativo ($p < .001$). Complementarmente, o coeficiente de determinação ($\rho^2 = .45^2$) indica que a percepção de que a formação aumentará a eficácia no trabalho ajuda a explicar 20.25% da variância que se verifica na disposição dos indivíduos em transferir os novos conhecimentos/técnicas.

Hipótese 3

No que concerne à terceira hipótese, confirmou-se que quanto maior for a percepção que a formação permitirá um aumento do desempenho, maior será a disposição em aplicar no trabalho as novas aprendizagens. O coeficiente de correlação encontrado é elevado ($\rho = .52$, $p < .01$), indicando a existência de uma associação forte e positiva entre as variáveis. Do ponto de vista estatístico, o valor da regressão linear entre as duas variáveis é muito significativo ($p < .001$), e o coeficiente de determinação ($\rho^2 = .52^2$) revela que a percepção que a formação aumentará o desempenho no trabalho ajuda a explicar 27.04% da variância que se verifica na disposição dos indivíduos em transferir os novos conhecimentos.

Hipótese 4

Relativamente à suposição da hipótese quatro, foi confirmado que quanto maior for a percepção que a formação aumentará o desempenho, maior será o esforço em utilizar no trabalho as novas aptidões e conhecimentos, dado que o coeficiente de correlação encontrado é elevado ($\rho = .54$, $p < .01$), indicando a existência de uma associação forte e positiva entre as variáveis. Do ponto de vista estatístico, o valor encontrado para a associação entre estas variáveis é bastante significativo ($p < .001$). O coeficiente de determinação para estas variáveis ($\rho^2 = .54^2$) indica que a percepção que a formação

aumentará o desempenho no trabalho ajuda a explicar 29.16% da variância verificada no esforço empreendido pelos indivíduos em transferir os novos conhecimentos aprendidos.

Hipótese 5

A hipótese cinco, que supõe uma relação onde quanto maior for a percepção que a formação aumentará a eficácia, maior será o empenho para aplicar no trabalho os novos conhecimentos, foi confirmada. O coeficiente de correlação entre estas variáveis é elevado ($\rho = .55$, $p < .01$), existindo uma associação forte e positiva entre estas. Do ponto de vista estatístico, o valor da correlação encontrado é muito significativo ($p < .001$). Neste sentido, o coeficiente de determinação ($\rho^2 = .55^2$) indica que a percepção que a formação aumentará a eficácia no trabalho ajuda a explicar 30.25% da variância que se verifica no empenho despendido pelos indivíduos em transferir as novas competências.

Hipótese 6

A hipótese seis refere que quanto maior for a percepção que a formação aumentará a eficácia no trabalho, maior será a disposição em transferir os conhecimentos adquiridos para o local de trabalho. Esta hipótese foi corroborada, pois o coeficiente de correlação entre estas duas variáveis é relativamente alto ($\rho = .56$, $p < .01$), indicando a existência de uma associação forte e positiva. Do ponto de vista estatístico, o valor encontrado para a associação entre estas duas variáveis é muito significativo ($p < .001$). Complementarmente, o coeficiente de determinação ($\rho^2 = .56^2$) indica que a percepção que a formação aumentará a eficácia no trabalho ajuda a explicar 31.36% da variância que se verifica na disposição dos indivíduos em transferir os novos conhecimentos/técnicas.

Hipótese 7

No que respeita à hipótese sete, onde é suposto que quanto maior for a percepção que a formação aumentará a eficácia, maior será o esforço em utilizar no trabalho as aptidões e conhecimentos adquiridos na formação, esta foi confirmada, pois o coeficiente de correlação encontrado é elevado ($\rho = .50$, $p < .01$), o que indica a existência de uma associação forte e positiva entre as variáveis. Do ponto de vista estatístico, esta associação é bastante significativa ($p < .001$). Analisando o coeficiente de determinação ($\rho^2 = .50^2$), constata-se que a percepção que a formação aumentará a eficácia no trabalho ajuda a explicar 25% da variância verificada no esforço empreendido pelos indivíduos em transferir os novos conhecimentos/técnicas.

Hipótese 8

A hipótese oito, pressupondo que quanto maior for a percepção que a formação permitirá um aumento da produtividade, maior será o empenho em aplicar no trabalho as novas competências, foi corroborada. Assim, o coeficiente de correlação encontrado ($\rho = .50$, $p < .01$), é elevado e indica a existência de uma associação forte e positiva entre as variáveis. Do ponto de vista estatístico, este é bastante significativo ($p < .001$). Complementarmente, o coeficiente de determinação ($\rho^2 = .50^2$) mostra que a percepção que a formação aumentará a eficácia no trabalho ajuda a explicar 25% da variância que se verifica no empenho despendido pelos indivíduos em transferir os novos conhecimentos.

Hipótese 9

A hipótese nove supõe a existência de uma relação, onde quanto maior for a percepção de que a formação aumentará a produtividade pessoal, maior será a disposição em aplicar os novos conhecimentos. Esta suposição foi comprovada, pois o coeficiente de correlação encontrado ($\rho = .50$, $p < .01$) é elevado, indicando a existência de uma forte e positiva associação entre as variáveis. Do ponto de vista estatístico, este valor é bastante significativo ($p < .001$). O coeficiente de determinação ($\rho^2 = .50^2$) demonstra que a percepção que a formação aumentará a eficácia no trabalho ajuda a explicar 25% da variância que se verifica no empenho despendido pelos indivíduos em transferir os novos conhecimentos.

Hipótese 10

Em relação à hipótese dez, a suposta associação no sentido em que quanto maior for a percepção de que a formação aumentará a produtividade, maior será o esforço para aplicar no trabalho os novos conhecimentos/técnicas, foi corroborada. Deste modo, o coeficiente de correlação encontrado ($\rho = .45$, $p < .01$), é elevado e indica a existência de uma associação forte e positiva entre estas duas variáveis. Do ponto de vista estatístico, este valor é bastante significativo ($p < .001$). Complementarmente, o valor do coeficiente de determinação ($\rho^2 = .45^2$) demonstra que a percepção que a formação aumentará a produtividade pessoal no trabalho ajuda a explicar 20.25% da variância verificada no esforço empreendido pelos indivíduos para transferir as novas técnicas.

Analisando as correlações obtidas para as hipóteses de investigação apresentadas, confirma-se a inexistência de relações lineares entre variáveis independentes e dependentes, pois a análise da regressão linear demonstra coeficientes de determinação (ρ^2) muito distantes da unidade.

Dado que em todas as hipóteses enunciadas, as variáveis apresentaram entre si associações positivas (médias/elevadas) e muito significativas do ponto de vista estatístico ($p < .001$), embora o coeficiente de spearman não permita fazer suposições sobre a distribuição de frequências das variáveis, podemos concluir que todas as hipóteses foram corroboradas, o que reforça o modelo teórico subjacente ao questionário aplicado.

A maior associação obtida relaciona-se precisamente com os factores investigados, percepção de utilidade da formação e motivação para transferir a formação no local de trabalho (.67). Nas restantes hipóteses, constituídas por várias variáveis pertencentes aos dois factores que o presente estudo pretendeu investigar com alguma profundidade, a correlação entre a percepção de que a formação aumentará a eficácia no trabalho, e a disposição em transferir os conhecimentos adquiridos para o local de trabalho foi a mais elevada (.56). Do lado oposto, a correlação mais fraca, corresponde à relação entre a percepção que a formação aumentará a produtividade pessoal e o esforço em transferir as novas aprendizagens no seio laboral (.45).

8. Conclusões

O estudo realizado na presente dissertação de mestrado complementa a literatura empírica sobre os preditores da motivação para transferir, constituindo um importante contributo para os especialistas em avaliação da formação, bem como para a comunidade científica que estuda estes fenómenos, particularmente para a comunidade portuguesa.

O facto da primeira análise factorial realizada ter permitido extrair somente um factor para os nove itens do questionário aplicado, não é um fracasso deste estudo, mas sim a consolidação de um instrumento consistente que, reduzido a seis itens, contém duas dimensões devidamente validadas através de dois estudos empíricos. Assim, a segunda análise factorial permitiu diferenciar claramente os itens pertencentes ao factor percepção de utilidade da formação, e os itens pertencentes ao factor motivação para transferir as aprendizagens no local de trabalho.

Comparando os resultados obtidos neste estudo com os obtidos no estudo original, constata-se a existência de quatro itens que na actual investigação apresentaram cargas factoriais significativamente mais elevadas, e portanto, podemos dizer que os seis itens validados nesta investigação, são hoje itens mais claros relativamente aos constructos que

pretendem medir, e mais fidedignos para utilização em avaliações de formações e em futuras investigações.

Por outro lado, a consistência interna obtida para os dois factores, ambos constituídos por três itens, revelou valores robustos e bastante aceitáveis, o que demonstra a aderência dos itens aos respectivos factores e a boa fiabilidade do questionário.

Complementarmente, os resultados obtidos através das correlações efectuadas entre as diversas variáveis independentes e dependentes, confirmaram a teoria das expectativas (Vroom, 1964), onde é afirmado que a percepção dos formandos acerca das recompensas inerentes à sua frequência na formação, irá ser o principal determinante do maior ou menor esforço despendido na transferência das novas competências para o local de trabalho.

Como já foi referido anteriormente, uma das principais limitações metodológicas que o estudo de Caetano & Velada (2007) apresentou, foi a utilização de um único instrumento de medida que incluiu todas as variáveis para a recolha dos dados, e assim, a variância do método comum pode ter constituído um factor de ameaça à validade interna do estudo. Pelo contrário, no presente estudo, foram somente avaliados dois conjuntos (factores) de variáveis, as reacções de utilidade e a motivação para transferir, o que diminuiu consideravelmente a ameaça à validade interna desta investigação.

Importa ainda salientar que a investigação agora realizada apresenta também algumas limitações metodológicas. Deste modo, no que respeita à validade externa dos resultados obtidos neste estudo, estes poderão não ser generalizáveis a outros contextos, dado que a amostra recolhida é de conveniência, e consequentemente, apresenta características organizacionais e sociodemográficas muito específicas. Outra limitação inerente ao presente estudo, assenta no facto de não ter sido controlado o efeito que outras variáveis incluídas no questionário poderiam exercer sobre a variável dependente.

A transferência da formação é ainda uma área muito pouco explorada em Portugal, e assim, tanto a investigação científica, como a prática profissional na área dos recursos humanos, carecem de mais estudos sobre a validade cultural do LTSI - *Learning Transfer System Inventory*, de Holton & Bates (2002), que conjugado com o instrumento utilizado nesta investigação pode constituir uma boa ferramenta na avaliação da formação.

No sentido de confirmar e generalizar os resultados obtidos, seriam interessantes replicações desta investigação, com recurso a diferentes amostras e áreas formativas. Sugere-se ainda a realização de novos estudos com inclusão de outras variáveis independentes, que podem determinar significativamente a motivação para transferir: variáveis de carácter situacional, como suporte de liderança, suporte dos colegas, *feedback*, e oportunidade para utilizar a formação, e variáveis de carácter individual, como crenças de auto-eficácia, envolvimento com a função, e implicação afectiva com a organização.

9. Bibliografia

- Abbad, G. (1999). *Um modelo integrado de avaliação de impacto de treinamento no trabalho*. Tese de Doutorado, Universidade de Brasília, Brasília.
- Abbad, G., & Lacerda, E.R.M. (2003). Impacto do treinamento no trabalho: investigando variáveis motivacionais e organizacionais como suas preditoras. *Revista de Administração Contemporânea*, 7 (4), pp 77-96.
- Abbad, G., & Pilati, R. (2005). Análise Factorial Confirmatória da Escala de Impacto do Treinamento no Trabalho. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 21 (1), pp 43-51.
- Adams, J. S. (1963). Toward an understanding of inequity. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 67 (5), pp. 422-436.
- Andrade, B. (2009). *Transferência das aprendizagens da formação – Caso Apparel*. Dissertação de Mestrado. Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa, Lisboa.
- Alliger, G. M., & Janak, E. A. (1989). Kirkpatrick's levels of training criteria: Thirty years Later. *Personnel Psychology*, 42 (2), pp. 331-342.
- Alliger, G. M., Tannenbaum, S. I., Bennett, W. Jr., Traver, H., & Shotland, A. (1997). A metaanalysis of the relations among training criteria. *Personnel Psychology*, 50, pp. 341-358.
- Axtell, C. M., Maitlis, S., e Yearta, S. K. (1997). Predicting immediate and longer-term transfer of training. *Personnel Review*, 26 (3), pp. 201-13.
- Baldwin, T. T., & Ford, K. J. (1988). Transfer of training: A review and directions for future Research. *Personnel Psychology*, 41, pp. 63–105.
- Caetano, A., & Velada, R. (2007). Motivação para transferir a formação para o local de trabalho. In A. Caetano (Coord.). *Avaliação da formação: Estudos em organizações portuguesas*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Caetano, A., & Velada, R. (2007). O problema da transferência na formação profissional. In A. Caetano (Coord.). *Avaliação da formação: Estudos em organizações portuguesas*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Camara, P., Guerra, P. & Rodrigues, J. (2007). *Novo Humanator – Recursos Humanos e Sucesso Empresarial*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Clark, C.S., Dobbins, G.H., & Ladd, R.T. (1993). Exploratory field study of training motivation: Influence of involvement, credibility, and transfer climate. *Group & Organization Management*, 18 (3), pp. 292-307.
- Colquitt, J. A., e Simmering, M. J. (1998). Conscientiousness, goal orientation, and motivation to learn during the learning process: A longitudinal study. In A. Caetano

(Coord.). *Avaliação da formação: Estudos em organizações portuguesas*. Lisboa: Livros Horizonte.

- Colquitt, J.A., LePine, J.A., & Noe, R. A. (2000). Toward an integrative theory of training motivation: A meta-analytic path analysis of 20 years of research. *Journal of Applied Psychology*, 85 (5), 678-707.
- Cheng, E. W. L., & Ho, D. C. K. (2001). A review of transfer of training studies in the past decade. *Personnel Review*, 30 (1), pp. 102-118.
- Egan, T. M., Yang, B., & Bartlett, K. R. (2004). The effects of organizational learning culture and job satisfaction on motivation to transfer learning and turnover intention. *Human Resource Development Quarterly*, 15 (3), pp. 279-301.
- Ferández, J. T., & Lafuente, E. F. (2007). La evaluación del impacto de la formación como estrategia de mejora en las organizaciones. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 9 (2). Acedido em 10, Janeiro, 2011, em <http://redie.uabc.mx/vol9no2/contenido-tejada2.html>
- Ford, J. K., Smith, E. M., Weissbein, D.A., Gully, S. M., and Salas, E. (1998). Relationships of goal orientation, metacognitive activity, and practice strategies with learning outcomes and transfer. *Journal of Applied Psychology*, 83, pp. 218-233.
- Galhanas, C.R.G. (2009). *A Motivação dos recursos humanos nos novos modelos de gestão da administração pública*. Dissertação de mestrado em Ciências empresariais. Universidade Técnica de Lisboa, Lisboa.
- Hamblin, A. C. (1978). *Avaliação e controle do treinamento*. São Paulo: McGraw-Hill do Brasil.
- Hicks, W. & Klimoski, R. (1987). Entry into training programs and its effects on training outcomes: a field experiment. *Academy of management journal*, 30, pp. 542-552.
- Holton, E. F., III (1996). The flawed four level evaluation model. *Human Resource Development Quarterly*, 7 (1), pp. 5-21.
- Holton, E. F. III., e Baldwin, T. T. (2000). Making transfer happen: an action perspective on learning transfer systems. *Advances in Developing Human Resources*, 8, pp. 1-6.
- Holton, E. F. III, e Bates, R. A. (2002). *The LTSI administration's guide*. Baton Rouge, LA: School of Human Resource Education and Workforce Development.
- Kirkpatrick, D. L. (1959). Techniques for evaluating training programs. *Journal of ASTD*, 13 (11), pp. 3-9.
- Kirkpatrick, D. L. (1998). *Evaluating training programs: The four levels*. 2nd ed. San Francisco: Berrett-Koehler.

- Locke, E. A. (1976). The nature and causes of job satisfaction. In Dunnette, M. D. (Ed.), *Handbook of Industrial and Organizational Psychology*. New York: John Wiley & Sons.
- Locke, E. A., & Latham, G. P. (2004). What should we do about motivation theory? Six recommendations for the twenty-first century. *Academy of Management Review*, 29 (3), pp. 388 - 403.
- Marques, V. C. O. (2007). *Avaliação da formação através do estudo da transferência das aprendizagens: um caso na Força Aérea Portuguesa*. Dissertação de Mestrado em Gestão de Recursos Humanos. Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa, Lisboa.
- Mathieu, J. E., Tannenbaum, S. I., e Salas, E. (1992). Influences of individual and situational characteristics on measures of training effectiveness. *Academy of Management Journal*, 35, pp. 828-847.
- Meignant, A. (2003). *A Gestão da Formação*. Lisboa: Dom Quixote.
- Morgan, R. B., e Casper, W. J. (2000). Examining the factor structure of participant reactions to training: A multidimensional approach. In A. Caetano (Coord.). *Avaliação da formação: Estudos em organizações portuguesas*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Noe, R. A. (1986). Trainee's attributes and attitudes: Neglected influences on training effectiveness. *Academy of Management Review*, 11 (4), pp. 736-749.
- Noe, R.A. & Schmitt, N. (1986). The influence of trainee attitudes on training effectiveness: Test of a model. *Personnel Psychology*, 39, pp. 497-523.
- Paiva, H.F.C. (2009). *Suporte Social e Motivação para Transferir a Formação: o Papel Mediador das Expectativas de Resultados Pessoais Positivos*. Dissertação de Mestrado em Psicologia Social e das Organizações. Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa, Lisboa.
- Pestana, M. H. & Gageiro, J. N. (2005). *Análise de dados para ciências sociais. A complementaridade do SPSS*. (4ª Ed.). Lisboa: Edições Sílabo.
- Phillips, J. J. (2003). *Return on Investment; in training and Performance Improvement Programs*. 2nd.ed. Amsterdam: Butterworth Heinemann.
- Porter, L. W., & Lawler, E. E. (1968). *Management attitude and performance*. Florence, KY: Dorsey Press.
- Ruona, W.E.A., Leimbach, M., Holton, E. F. III. & Bates, R. A. (2002). The relationship between learner utility reactions and predicted learning transfer among trainees. *International Journal of Training and Development*, 6(4), pp. 218-228.

- Rowold, J. (2007). The impact of personality on training-related aspects of motivation: Test of a longitudinal model. *Human Resources Development Quarterly*, 18 (1), pp. 9-31.
- Salas, E., & Cannon-Bowers, J. A. (2001). The science of training: A decade of progress. *Annual Review of Psychology*, 52, pp. 471-499.
- Seyler, D. L., Holton, E. F. III., Bates, R. A., Burnett, M. F., & Carvalho, M. B. (1998). Factors affecting motivation to transfer training. *International Journal of Training and Development*, 2, pp. 2-16.
- Tan, J. A., Hall, R. J., & Boyce, C. (2003). The role of employee reactions in predicting training effectiveness. *Human Resource Development Quarterly*, 14 (4), pp. 397-411.
- Tannenbaum, S. I., Mathieu, J. E., Salas, E., & Cannon-Bowers, J. A. (1991). Meeting trainees' expectations: The influence of training fulfillment on the development of commitment, self-efficacy, and motivation. *Journal of Applied Psychology*, 76, pp. 759-769.
- Taylor, P., & M. O'Driscoll (1998). A new integrated framework for training needs analysis. *Human Resource Management Journal*, 8 (2), pp. 29-50.
- University of Georgia. (2006). *Kirkpatrick's Levels of Evaluation*. Acedido em 17, Novembro, 2010, em http://www.camlefa.org/documents/Kirkpatrick_levels_of_evaluation.pdf
- Velada, A. R. (2007). *Avaliação da eficácia da formação profissional: factores que afectam a transferência da formação para o local de trabalho*. Tese de Doutoramento em Psicologia Social e das Organizações. Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa, Lisboa.
- Vroom, V. H. (1964). *Work and Motivation*. New York: John Wiley & Sons.
- Warr, P. & Bunce, D. (1995), Trainee characteristics and the outcomes of open learning. *Personnel Psychology*, 48, pp. 347-75.
- Warr, P., Allan, C. and Birdi, K. (1999), Predicting Three Levels of Training Outcome. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 72, pp. 351-375.
- Yamnill, S. & McLean, G. N. (2001). Theories supporting transfer of training. *Human Resource Development Quarterly*, 12 (2), pp. 195–208.

ANEXO I

Questionário sobre Acção de Formação

Este questionário contém 2 páginas e faz parte de uma Investigação de mestrado, do curso Gestão de Recursos Humanos e Comportamento Organizacional, a apresentar no Instituto Superior Miguel Torga. A investigação que está a ser desenvolvida tem o objectivo de estudar **a relação entre as reacções de utilidade da formação e a motivação para transferir no local de trabalho as aprendizagens adquiridas.**

Não existem respostas certas ou erradas, pelo que deverá responder sempre de acordo com aquilo que pensa e sente. Leia atentamente as afirmações para cada parte do questionário, e por favor, responda a todas as questões/afirmações.

É garantida a confidencialidade das suas respostas. Para o esclarecimento de qualquer dúvida deverá contactar o seguinte correio electrónico: ruiarmandofs@hotmail.com.

- **Sexo**

☐ Feminino

☐ Masculino

- **Idade _____ anos**

☐ Até 30 anos

☐ 31 a 40 anos

☐ 41 a 50 anos

☐ 51 a 60 anos

☐ Mais de 60 anos

- **Habilitações Académicas**

☐ Até ao 9º ano

☐ 10º/11º ano

☐ 12º ano ou equivalente

☐ Bacharelato

☐ Licenciatura ou superior

- **Antiguidade na empresa**

- ☐ Até 10 anos
- ☐ 11 a 20 anos
- ☐ 21 a 30 anos
- ☐ 31 a 40 anos
- ☐ Mais de 40 anos

- **Exerce Funções de Chefia**

- ☐ Sim
- ☐ Não

Adaptado de Caetano & Velada (2007)

| | Discordo totalmente | Discordo | Não concordo nem discordo | Concordo | Concordo Totalmente |
|--|---------------------|----------|---------------------------|----------|---------------------|
| 1. Sinto-me muito empenhado(a) em aplicar no meu trabalho aquilo que aprendi nesta acção de formação | | | | | |
| 2. Gostaria de ter aprendido isto há mais tempo para o aplicar no meu trabalho | | | | | |
| 3. Estou disposto(a) a aplicar no meu trabalho a maior parte daquilo que aprendi nesta acção de formação | | | | | |
| 4. Estou desejoso(a) de aplicar no trabalho os novos conhecimentos/técnicas que aprendi | | | | | |
| 5. Vou esforçar-me por aplicar o que aprendi | | | | | |
| 6. Esta acção de formação vai permitir melhorar bastante o meu desempenho | | | | | |
| 7. Esta acção de formação tem valor prático para o meu trabalho | | | | | |
| 8. Esta acção de formação vai permitir-me ser mais eficaz no trabalho | | | | | |
| 9. Esta acção de formação fará aumentar a minha produtividade pessoal | | | | | |

ANEXO II

Testes de adequabilidade da amostra (KMO e Teste de Bartlett)

| | | |
|--|--------------------|----------|
| Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy. | | ,89 |
| Bartlett's Test of Sphericity | Approx. Chi-Square | 1223,275 |
| | df | 36 |
| | Sig. | ,000 |

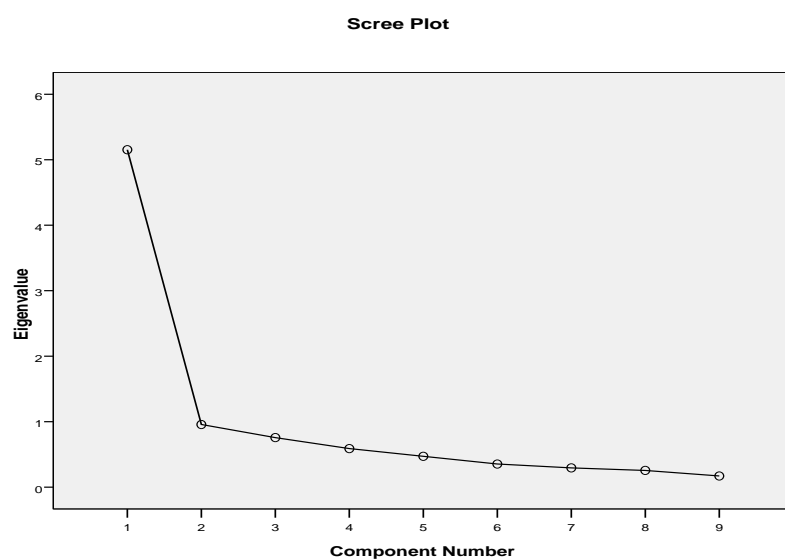
ANEXO III

Total de Variância Explicada

| Component | Initial Eigenvalues | | | Extraction Sums of Squared Loadings | | |
|-----------|---------------------|---------------|--------------|-------------------------------------|---------------|--------------|
| | Total | % of Variance | Cumulative % | Total | % of Variance | Cumulative % |
| 1 | 5,153 | 57,251 | 57,251 | 5,153 | 57,251 | 57,251 |
| 2 | ,957 | 10,634 | 67,884 | | | |
| 3 | ,757 | 8,407 | 76,291 | | | |
| 4 | ,589 | 6,545 | 82,835 | | | |
| 5 | ,471 | 5,234 | 88,070 | | | |
| 6 | ,353 | 3,927 | 91,997 | | | |
| 7 | ,294 | 3,268 | 95,265 | | | |
| 8 | ,255 | 2,836 | 98,101 | | | |
| 9 | ,171 | 1,899 | 100,000 | | | |

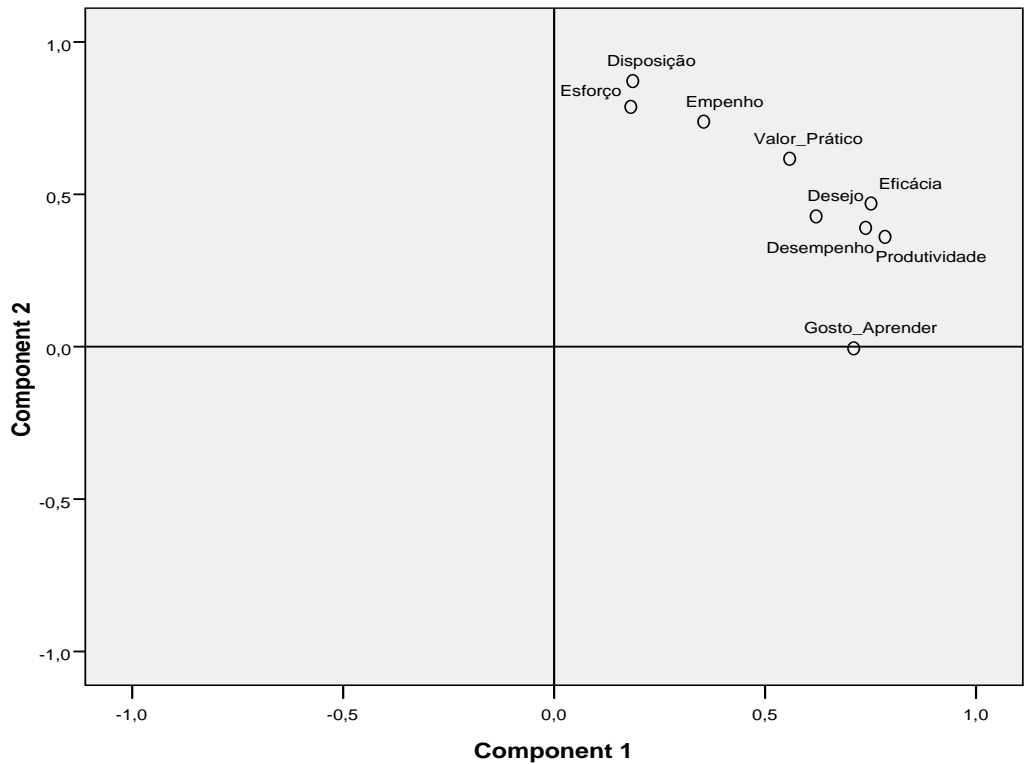
ANEXO IV

Gráfico scree plot (9 itens)



ANEXO V

Representação dos 9 itens no espaço factorial



ANEXO VI

Total de Variância Explicada (Solução Forçada a 2 Factores)

| <i>Component</i> | <i>Initial Eigenvalues</i> | | | <i>Extraction Sums of Squared Loadings</i> | | | <i>Rotation Sums of Squared Loadings</i> | | |
|------------------|----------------------------|----------------------|---------------------|--|----------------------|---------------------|--|----------------------|---------------------|
| | <i>Total</i> | <i>% of Variance</i> | <i>Cumulative %</i> | <i>Total</i> | <i>% of Variance</i> | <i>Cumulative %</i> | <i>Total</i> | <i>% of Variance</i> | <i>Cumulative %</i> |
| 1 | 5,153 | 57,251 | 57,251 | 5,153 | 57,251 | 57,251 | 3,120 | 34,666 | 34,666 |
| 2 | ,957 | 10,634 | 67,884 | ,957 | 10,634 | 67,884 | 2,990 | 33,218 | 67,884 |
| 3 | ,757 | 8,407 | 76,291 | | | | | | |
| 4 | ,589 | 6,545 | 82,835 | | | | | | |
| 5 | ,471 | 5,234 | 88,070 | | | | | | |
| 6 | ,353 | 3,927 | 91,997 | | | | | | |
| 7 | ,294 | 3,268 | 95,265 | | | | | | |
| 8 | ,255 | 2,836 | 98,101 | | | | | | |
| 9 | ,171 | 1,899 | 100,000 | | | | | | |

ANEXO VII

Testes de adequabilidade da amostra (KMO e Teste de Bartlett)

| | | |
|--|--------------------|---------|
| Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy. | | ,83 |
| Bartlett's Test of Sphericity | Approx. Chi-Square | 796,043 |
| | df | 15 |
| | Sig. | ,000 |

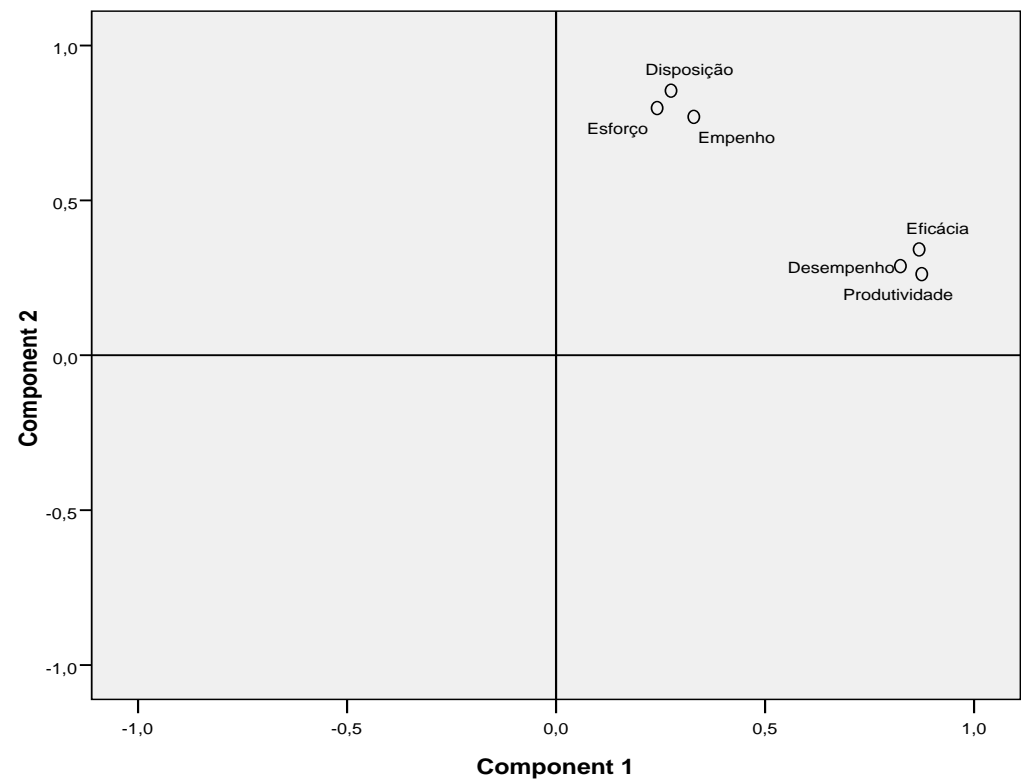
ANEXO VIII

Total de Variância Explicada (Solução Forçada a 2 Factores para o questionário reduzido a 6 itens)

| Component | Initial Eigenvalues | | | Extraction Sums of Squared Loadings | | | Rotation Sums of Squared Loadings | | |
|-----------|---------------------|---------------|--------------|-------------------------------------|---------------|--------------|-----------------------------------|---------------|--------------|
| | Total | % of Variance | Cumulative % | Total | % of Variance | Cumulative % | Total | % of Variance | Cumulative % |
| 1 | 3,782 | 63,040 | 63,040 | 3,782 | 63,040 | 63,040 | 2,441 | 40,687 | 40,687 |
| 2 | ,886 | 14,760 | 77,800 | ,886 | 14,760 | 77,800 | 2,227 | 37,114 | 77,800 |
| 3 | ,531 | 8,853 | 86,653 | | | | | | |
| 4 | ,315 | 5,244 | 91,897 | | | | | | |
| 5 | ,304 | 5,067 | 96,964 | | | | | | |
| 6 | ,182 | 3,036 | 100,000 | | | | | | |

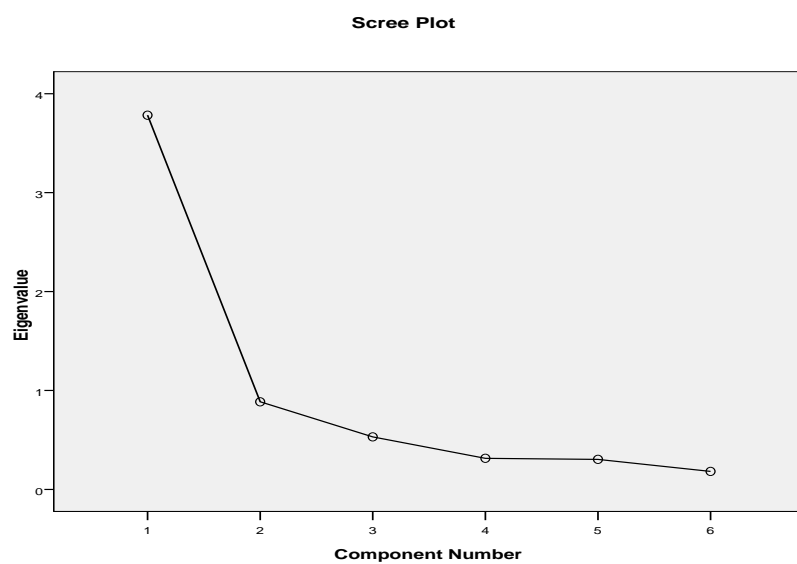
ANEXO IX

Representação dos 6 itens escolhidos no espaço factorial



ANEXO X

Gráfico scree plot (6 itens)



ANEXO XI

Consistência Interna (Factores: motivação para transferir e percepção de utilidade)

| | Alpha de Cronbach | Alpha de Cronbach Baseado nos Itens Estandarizados | Nº de Itens |
|--------------------------------------|-------------------|--|-------------|
| Motivação para transferir a formação | ,81 | ,82 | 3 |
| Percepção de utilidade da formação | ,89 | ,89 | 3 |

ANEXO XII

Correlações Item - Escala Total (Factor motivação para transferir)

| | Scale Mean if Item Deleted | Scale Variance if Item Deleted | Corrected Item-Total Correlation | Squared Multiple Correlation | Cronbach's Alpha if Item Deleted |
|---|----------------------------|--------------------------------|----------------------------------|------------------------------|----------------------------------|
| Sinto-me muito empenhado(a) em aplicar no meu trabalho aquilo que aprendi nesta acção de formação | 8,82 | 1,246 | ,653 | ,455 | ,765 |
| Estou disposto(a) a aplicar no meu trabalho a maior parte daquilo que aprendi nesta acção de formação | 8,64 | 1,336 | ,739 | ,546 | ,671 |
| Vou esforçar-me por aplicar o que aprendi | 8,61 | 1,506 | ,616 | ,402 | ,793 |

ANEXO XIII


Correlações Item - Escala Total (Factor percepção de utilidade da formação)

| | Scale Mean if Item Deleted | Scale Variance if Item Deleted | Corrected Item-Total Correlation | Squared Multiple Correlation | Cronbach's Alpha if Item Deleted |
|--|----------------------------|--------------------------------|----------------------------------|------------------------------|----------------------------------|
| Esta acção de formação vai permitir melhorar bastante o meu desempenho | 7,52 | 3,475 | ,732 | ,549 | ,887 |
| Esta acção de formação vai permitir-me ser mais eficaz no trabalho | 7,51 | 3,130 | ,842 | ,713 | ,793 |
| Esta acção de formação fará aumentar a minha produtividade pessoal | 7,81 | 2,861 | ,789 | ,657 | ,843 |

ANEXO XIV

- Cópia ao interessado.
- Cópia à D.ª Palmira e
ao D.º André
12.01.2011

Ex.ma Sr.ª Subdirectora-Geral dos Recursos Humanos e Formação
Direcção Geral dos Impostos

| | |
|---|-------------------------|
|  | Gab. Subdirectora-Geral |
| | Nº 3060 |
| | 29/12/10 080300J-FIM |

Rui Armando Ferreira de Sá, portador do B.I nº 12310632, estagiário ao abrigo do Programa de Estágios Profissionais na Administração Central (PEPAC), vem por este meio solicitar a V.ª Exa., no âmbito da dissertação de mestrado, do curso Gestão de Recursos Humanos e Comportamento Organizacional, a apresentar na Escola Superior de Altos Estudos do Instituto Superior Miguel Torga, autorização para administrar um questionário anónimo, constituído por 2 páginas, que será respondido por formandos que frequentem cursos promovidos pelo Centro de Formação da DGCI - Direcção Geral dos Impostos.

A presente dissertação de mestrado está a ser orientada pelo Prof. Doutor Francisco Fontes, e tem como principal objectivo mostrar empiricamente a teoria de que a percepção de utilidade da formação influencia positivamente a motivação dos formandos para transferirem no seu local de trabalho as aprendizagens adquiridas na formação.

Para uma melhor análise, envio o resumo do projecto de investigação que preparei para a realização desta investigação, bem como o questionário a ser apresentado aos formandos. Anexo a este documento, declaração do estabelecimento de ensino onde me encontro matriculado no ano lectivo 2010/2011.

23/12/2010

Espera Diferimento,

| |
|-------------------------|
| DIRECÇÃO GERAL IMPOSTOS |
| CENTRO FORMAÇÃO |
| ENTRADA Nº 66 |
| DATA 13.01.11 |

Visto com interesse.
23.01.11
Por delegação de Competências do Sr. Director-Geral
da Subdirectora-Geral
Leonora Duarte

Rui Armando Ferreira de Sá
(Rui Armando Ferreira de Sá)

Visto c/interesse.
Atento o estudo em anexo,
- Relação entre as reacções de
utilidade da formação e a
motivação para transferir no local
de trabalho as aprendizagens
adquiridas - parece-nos que
o mesmo pode ser de utilidade
importante para a DGCI-CF,
já que se trata de uma temática
que necessariamente vai assumir
cada vez mais, um papel preponderante
na avaliação e o impacto da
formação no local de trabalho.
A consideração Superior
CF, C. Alves